Rizoma freireano

Vol. 9 · 2011

Rizoma freireano 9. Asociaciones de Investigación Comunidad-Universidad

Rhizome freirean 9. Community -University Research Partnerships

Rizoma freireà 9. Associacions de Recerca Comunitat-Universitat

Rizoma freireano 9. Parcerias de Investigação Comunidade – Universidade

Editores: Budd Hall, University of Victoria, Canadá · Emilio Lucio Villegas Ramos, Universidad de Sevilla

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/

Sumario

EDITORIAL

Asociaciones de Investigación Comunidad- Universidad
Budd L. Hall, Emilio Lucio-Villegas

Community-University Research Partnerships
Budd L. Hall, Emilio Lucio-Villegas

Associacions de Recerca Comunitat-Universitat
Budd L. Hall, Emilio Lucio-Villegas

ARTÍCULOS

Towards A Knowledge Democracy Movement: Contemporary Trends in Community-University Research Partnerships
Budd L. Hall

Community university partnership research in practice at the University of Brighton, England: Processes and Pitfalls
Juliet Millican, Angie Hart

Re-building Community-University Partnerships: Major Challenges in the Global South
Sonali Mukherjee, Rajesh Tandon

Reconstrucción de las colaboraciones entre comunidad y universidad: principales retos del sur global
Sonali Mukherjee, Rajesh Tandon

Reconstrucció de les col·laboracions entre comunitat i universitat: principals reptes del sud global
Sonali Mukherjee, Rajesh Tandon

Community-university research partnership structures: Approaches to understanding their impact
Nirmala Lall

Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto
Nirmala Lall

Estructures de recerca col·laborativa comunitat-universitat: aproximació al seu possible impacte
Nirmala Lall

POEMA

Surf On Pauli–o, Surf on little Paulo
Budd L. Hall

Community is our only insurance • La comunitat, la nostra única garantia • La comunidad, nuestra única garantía
Peter Levesque

Sparks not Flowers
Nanci Lee

Swarm of Starlings
Nanci Lee

DOCUMENTAL

Desarrollando una investigación comunitaria
Traducción: Ana Ruiz Abascal

Developing a Community Research Agenda
rhizome freirean

Desenvolupant una recerca comunitària
Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Enhancing North-South Cooperation in Community-University Engagement
International Community

Mejorar la cooperación NorteSur a través del compromiso entre la universidad y la comunidad
La Comunidad Internacional

Reforçar a cooperação Norte-Sul no engajamento universidade-comunidade

Millorar la cooperació Nord-Sud a través del compromís entre la universitat i la comunitat
La Comunitat Internacional

Asociaciones de Investigación Comunidad-Universidad

Budd L. Hall. Editor invitado
Emilio Lucio-Villegas. Editor

Budd Hall está actualmente realizando una estancia en la Universidad de Sevilla trabajando con la Cátedra Paulo Freire, proveniente de *la Oficina de Investigación con base en la Comunidad* (OCBR) de la Universidad de Victoria, Columbia Británica, Canadá. El es, a su vez, Secretario de la *Alianza Global para la Investigación Comprometida con la Comunidad*.

Budd Hall comparte su historia: “La primera vez que me encontré con Paulo Freire fue en la Cámara del Senado de la Universidad de Dar el Salaam en Tanzania. Las Hermanas Maryknoll, un grupo de monjas progresistas católicas que trabajaban en educación en las comunidades en Tanzania, habían encontrado el dinero para traer a Paulo Freire a Tanzania a trabajar con algunos de nosotros en la Universidad de Dar el Salaam y el Ministerio de Educación, que estaba comprometido con el trabajo en educación de adultos. Estaba aún próxima la publicación en inglés de *Pedagogía del Oprimido*. Él tenía 50 años, vestía un elegante traje marrón y parecía mucho más formal y digno de lo que yo había imaginado. Me dijo que se había vestido de esa forma por respeto a la Universidad de Dar el Salaam y el trabajo que se estaba haciendo en Tanzania. Trabajé con Paulo Freire los siguientes treinta días yendo por todo el país y organizando talleres y seminarios.

Menciono esto porque quiero destacar el hecho de que las Universidades, desde el tiempo de Paulo en la Universidad de Recife, su época en Harvard en 1969, mi propio tiempo en la Universidad de Dar el Salaam y ahora en la Universidad de Victoria, han sido siempre estratégicamente abiertas, espacios abiertos para el diálogo, y lugares con importantes recursos para el desarrollo en nuestras sociedades y comunidades. No es sorprendente, por lo tanto, que Rizoma Freireano dedique atención a los recientes desarrollos en Educación Superior y Compromiso Ciudadano o Comunitario. Es también un reto para todos los que trabajamos en áreas de Educación Superior y Compromiso ser capaces de comprender y situar nuestro trabajo dentro de un discurso de *empowerment*, liberación, anti-opresión y cambio social. Por supuesto, este asunto plantea la pregunta sobre si este es un nuevo baile, un vals falso o una atractiva fusión que merece nuestro compromiso y apoyo crítico”.

Emilio Lucio-Villegas señala que: “Un ejemplo podría ser la Cátedra Paulo Freire en la Universidad de Sevilla. El principal objetivo de la Cátedra es alentar investigaciones y prácticas sobre el pensamiento de Freire. Pero esto no puede ser posible sin las relaciones entre la Universidad y los Movimientos Sociales en las Comunidades. Durante el curso académico 2009/2010 la Cátedra ha organizado una serie de charlas tituladas: *Cómo leí a Paulo Freire?* Cada conferenciante hablaba sobre un libro específico de Freire y lo comentaba desde una perspectiva personal. Cada charla incluía gente de una comunidad conectada con el principal asunto del libro que estaba siendo discutido. Por ejemplo, *Pedagogía de la Ciudad* se ligó a Movimientos Sociales Ambientalistas; *Pedagogía de la Indignación* con gentes de una escuela de educación de personas adultas que estaban en el proceso de recuperar su propia historia. Casi todos los actos han sido realizados fuera de la Universidad, en Centros Cívicos o escuelas de educación de personas adultas”.

Este número tiene artículos de algunos de los más interesantes teóricos y prácticos que están conduciendo este reciente surgimiento. Los antecedentes de Budd Hall están ligados con el desarrollo de las ideas sobre Investigación Participativa en los primeros 70 donde fue influenciado por las ideas de Paulo Freire, Julius K. Nyerere (líder independentista y antiguo presidente de Tanzania), Marja Liise Swantz (una antropóloga finesa que trabajaba en Tanzania) y otros. Él ha estado interesado por la creación de conocimiento y el aprendizaje desde el contexto de la sociedad civil y los movimientos sociales durante 40 años. Recientemente ha asumido la responsabilidad de crear una amplia estructura universitaria para apoyar la ‘investigación basada en la comunidad’ en la Universidad de Victoria. Es llamada la *Oficina de Investigación con base en la Comunidad*. Su artículo proporciona una perspectiva general y luego una más detallada descripción de los retos a los que hace frente la OCBR.

Rajesh Tandon también trabajó con Paulo Freire durante los años que Pablo fue Presidente Honorario del *Consejo Internacional de Educación de Adultos*. Rajesh fundó *la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia* hace 30 años. Es un Movimiento de la sociedad civil que investiga y capacita, y tiene su base en Nueva Delhi. Rajesh ha sido también Presidente de la *Alianza Global para la Investigación Comprometida con la Comunidad* una red global que apoya la excelencia en las asociaciones entre comunidad y Universidad. Su artículo en este número habla de los retos a los que debe hacer frente la Educación Superior en el Sur.

Sonali Mukherjee es *Associate Fellow with Council for Social Development*, India. Ha trabajado extensamente en asuntos relacionados con Género y Desarrollo. Ha

realizado su Tesis Doctoral entre los *Bison-hornMaria* de la región Bastar del Estado de Chattishgarh, India, haciendo hincapié en la situación de la mujer. Ha obtenido su Doctorado en la Universidad de Delhi, Nueva Delhi, India. Dos de los proyectos en los que ha trabajado son: i) Género y Governación Urbana, financiado por UNIFEM, New Delhi; y ii) *Adverse Sex- Ratio*, financiado por ACTIONAID, Nueva Delhi. Actualmente está trabajando sobre mujeres y derecho a la tierra en colaboración con el Instituto de Desarrollo Rural, India.

Dra. Angi Hart es la Directora Académica del premiado *Community University Partnership Programme* en la Universidad de Brighton. Como parte de ese trabajo, es directora en Brighton del programa, financiado a nivel nacional, *South East Coastal Communities* (www.cupp.org.uk). Es también Catedrática de Infancia, Familia y Salud Comunitaria en la Escuela de Enfermería y Obstetricia en la Facultad de Salud y Ciencias Sociales. Enseña en cursos profesionales sobre salud y cuidados sociales y acomete investigaciones participativas sobre desigualdades en salud y cuidados en relación con niños y familias. Ha adoptado tres hijos con discapacidades mentales y físicas. Su trabajo en Terapia Resiliente es muy aclamado. Su artículo en este número se relaciona con el desarrollo y los retos para la creación y continuidad del *Community University Partnership Programme* en la Universidad de Brighton.

Dra. Juliet Millican es *Development Manager* de Estudiantes en el *Community University Partnership Programme* en la Universidad de Brighton en el Reino Unido. Su formación es en educación de adultos y aprendizaje comunitario en el Reino Unido y en contextos no industrializados, y tiene experiencia en proyectos desarrollados en educación comunitaria en África, Asia, India y el Este de Europa. Su trabajo actual está particularmente centrado en la introducción del aprendizaje experiencial y reflexivo, el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la promoción de vínculos entre comunidad y universidad. También conduce una nueva investigación y programa de desarrollo en Cupp que tiene por finalidad apoyar Universidades en países pobres que les permitan desarrollar asociaciones con comunidades, por sí mismas.

Nirmala Lall es actualmente Doctoranda en la Universidad de Victoria en el campo de *Leadership Studies in Higher Education* y Asistente de investigación para la *Alianza Global para la Investigación Comprometida con la Comunidad*, con 20 años de experiencia trabajando en asuntos relacionados con el antirracismo, anti-opresión y multiculturalismo en las escuelas de Toronto, la más grande y diversa ciudad de Canadá. Influenciada por las ideas de Paulo Freire, su artículo es una

mirada hacia los desafíos de evaluar el impacto de las estructuras de las asociaciones de investigación entre universidad y comunidad.

Hemos invitado a dos académicos, activistas poetas a compartir sus reflexiones.

Nanci Lee es poeta y educadora de adultos en Halifax donde trabaja con asociaciones de ahorradores en asuntos relacionados con gobernanza y gestión financiera. El uso de narrativas e historias de vida es central en su trabajo. Nanci cree que cualquiera tiene una historia. Cómo podemos aprender de esas historias y negociar con ellas es una parte importante de nuestro camino para hacer un mundo más justo y habitable. Sus poemas han sido publicados en varias revistas incluyendo *Antigonish Review*, *Fiddlehead*, *Contemporary Verse2*, y son de próxima aparición en *Free Fall* y la *Literary Review of Canada*. En 2009 ganó la confrontación poética CBC entre Halifax y la *Wallace Stegner Residency* in Eastend, Saskatchewan. Está trabajando actualmente en su primer libro de poemas.

Peter Levesque es el director de *Knowledge Mobilization Works*, una consultoría y empresa educativa con sede en Otawa, Canadá. Por su cargo, es responsable del pilotaje e implementación *del Community-University Research Alliance Program* en el *Social Sciences and Humanities Research Council* de Canadá. Ha trabajado como especialista de Intercambio de Conocimiento para el *Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health*. Es miembro de diversas asociaciones benéficas y fue miembro fundador del *Knowledge Mobilization Committee* de la *Ontario Neurotrauma Foundation*. Es un experimentado orador, facilitador y moderador y combina su experiencia con una educación que incluye estudios en Bioquímica, Sociología, Economía, Administración de Voluntariado, Administración Pública, y Salud Poblacional, en instituciones en Canadá y el Reino Unido.

El documento, desde “La Gran Tienda”, *Mejorar la cooperación Norte-Sur a través del compromiso entre la universidad y la comunidad* que ha sido elaborado el 23 de Septiembre de 2010, se encuentra también incluido. El documento expresa la creencia en el potencial de transformación de las Comunidades – conectadas con instituciones de Educación Superior – para hacer frente a los desafíos globales en un nivel local.

Finalmente hemos incluido una serie de fotos, seleccionadas por Charlotte Charlie, de los archivos de la *Oficina de Investigación con base en la Comunidad* de la Universidad de Victoria. Ella es heredera de las Primeras Naciones, con un largo recorrido en organizaciones comunitarias en la Isla de Vancouver y en la Columbia

Británica. Las fotos provienen de diversas investigaciones compartidas entre comunidad y universidad y ligadas al trabajo en la Universidad de Victoria.

Traducción: Ana Ruiz Abascal

Community-University Research Partnerships

Budd L. Hall, Guest Editor
Emilio Lucio-Villegas, Editor

Budd Hall is currently on study leave at the Universidad de Seville working with the Prof. Emilio Lucio Villegas and the Cátedra Paulo Freire, from the *Office of Community-Based Research* at the University of Victoria, British Columbia, Canada. He is also the Secretary of the *Global Alliance for Community-Engaged Research.*

Budd Hall shares his story, “The first time that I met Paulo Freire was in the Senate Council Chamber at the University of Dar es Salaam in Tanzania. The Maryknoll Sisters, a group of progressive catholic sisters working in education and community in Tanzania had found the money to bring Paulo to Tanzania to work with those of us at the University of Dar es Salaam and the Ministry of Education who were engaged in adult education work. It was very soon after the publication in English of *Pedagogy of the Oppressed*. He was 50 years old, dressed in an elegant brown suit and looked much more formal and dignified than I had imagined. He told me that he had dressed that way out of respect for the University of Dar es Salaam and the work going on in Tanzania. I was to work with Paulo for the next 30 days, taking him around the country and organizing a number of workshops and seminars.

I mention this because I want to make the point that universities, from Paulo’s own time at the University of Recife, to his time at Harvard in 1969, to my own time at the University of Dar es Salaam and at the University of Victoria now, have always been strategic openings, spaces open for dialogue, and locations of important resources for progressive developments in our societies and communities. It is therefore not surprising that the Rhizome Freireano should pay attention to recent developments in Higher Education and Community or Civic Engagement. It is also a challenge to those of us working in areas of Higher Education and Engagement to be able to understand and position our work within a discourse of empowerment, liberation, anti-oppression and social change. Of course this issue raises a question about whether this is a new dance, a false waltz or an attractive fusion that deserves our engagement and critical support?”

Emilio Lucio-Villegas notes that, “One example could be *The Cátedra Paulo Freire* at the University of Seville. The major goal of the Cátedra is to encourage research and practices about Freire’s thought. But it is not possible to do without the ties between University and Social Movements in Communities. During the academic

year 2009/2010 the Cátedra has organized a keynote speaker's series called: *How do I read Paulo Freire?* Each keynote speaker told about a specific book by Freire and commented it in a personal way. Every time there was a keynote speaker also included were people from communities connecting with the main issue of the book that was being discussed. For example *Pedagogy of the City was* linked with Environmental Social Movements; *Pedagogy of Indignation* with people from an Adult Education School that are in the process of recovering their own history and so forth. Almost all the events have been held outside the University in Civic Centers or Adult Education Schools".

This special issue has articles by some of the key theoreticians and practitioners leading this most recent emergence. Budd Hall's background is linked to the development of the ideas of Participatory Research in the early 1970s where he was influenced by the ideas of Paulo Freire, Julius K Nyerere (the independence leader and former President of Tanzania), Marja Liise Swantz (a Finnish anthropologist working Tanzania) and others.

He has been interested in knowledge creation and learning from the context of social movements and civil society for 40 years. More recently, he was given the responsibility for creating a university-wide structure to support 'community-based research' at the University of Victoria. It is called the Office of Community-Based Research. His article provides some overview thoughts and then a more detailed description of the challenges facing the work in the OCBR.

Rajesh Tandon also worked with Paulo Freire during Paulo's years as the Honorary President of the *International Council for Adult Education.* Rajesh founded the Society for Participatory Research in Asia about 30 years ago, a civil society research and capacity-building organization based in New Delhi, India. Rajesh also serves as the Chair of the Global Alliance for Community-Engaged Research, a global network supporting excellence in community-university partnerships. His article in this special issue speaks to the challenges that face Higher Education in the Global South.

Sonali Mukherjee is an Associate Fellow with Council for Social Development, India. She has extensively worked on Gender and Development issues. She has done her doctoral research among the Bison-horn Maria of Bastar region of Chattishgarh State, India, with special emphasis on the status of women. She obtained her doctorate from the University of Delhi, Delhi, India. Two important projects she has worked on are: i) Gender and Urban Governance, sponsored by UNIFEM, New Delhi;

and ii) Adverse Sex- Ratio, sponsored by ACTIONAID, New Delhi. Presently she is working on women and land rights in collaboration with Rural Development Institute, India.

Dr. Angie Hart is the Academic Director of the award winning *Community University Partnership Programme* at the University of Brighton. As part of that role, she is the Brighton lead for the nationally funded *South East Coastal Communities Programme* (www.cupp.org.uk). She is also Professor of Child, Family and Community Health in the School of Nursing and Midwifery in the Faculty of Health and Social Science. She teaches on professional courses for health and social care practitioners and undertakes participatory research into inequalities in health and social care in relation to children and families. She has adopted three children with severe mental and physical challenges. Her work in the development of Resilient Therapy is highly acclaimed. Her article in this special issue relates to the development and challenges facing the creation and continued operations of the Community-University Partnership Programme at the University of Brighton.

Dr Juliet Millican is Development Manager of Student Learning in the Community University Partnership programme at the University of Brighton in the UK. Her background is in adult and community learning in both the UK and non industrialised contexts and she has experience of project development in community education in Africa, Asia, India and Eastern Europe. Her current work is particularly concerned with the introduction of experiential and reflective learning, student community engagement and the promotion of community/university partnerships. She is also heading a new research and development programme in Cupp which aims to support other universities in resource poor countries in developing community based partnerships of their own.

Nirmala Lall currently a Doctoral Candidate at the University of Victoria in the field of Leadership Studies in Higher Education and Research Officer for the Global Alliance for Community Engaged Research, has 20 years experience working on issues of anti-racism, anti-oppression and multiculturalism in the schools of Toronto, Canada’s largest and most diverse city. Also influenced by the ideas of Paulo Freire, her article looks at the challenges with assessing the impact of community-university research partnership structures.

We have invited two scholar-activist poets to share their reflections.

Nanci Lee is a poet and adult educator from Halifax who works with savings

associations on issues of governance and financial management. The use of narrative and life-stories is central to her work. Nanci believes that everyone has a story. How we learn from those stories and negotiate them is a key part of our path to a more just and livable world. Her poems have been published in various journals including *Antigonish Review*, *Fiddlehead*, *Contemporary Verse2*, forthcoming *in Free Fall* and the *Literary Review of Canada*. In 2009 she won the CBC poetry face-off for Halifax and the *Wallace Stegner Residency* in Eastend, Saskatchewan. She is currently at work on her first book of poems.

Peter Levesque is the Director, *Knowledge Mobilization Works*, a consulting and training company based in Ottawa, Canada. Peter served as Deputy-Director of Knowledge Products and Mobilization and was responsible for the piloting and implementation of the Community-University Research Alliance Program at the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. He has also served as the Knowledge Exchange Specialist for the Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health. He sits on multiple non-profit Boards and was the founding Chair of the Knowledge Mobilization committee for the Ontario Neurotrauma Foundation. An experienced speaker, moderator and facilitator, he combines his experience with an education that includes studies in Biochemistry, Sociology, Economics, Volunteer Administration, Public Administration, and Population Health at institutions in Canada and the United Kingdom.

The Communiqué from the “Big Tent” *Global Dialogue on Enhancing North-South Cooperation in Community-University Engagement*, which was released on September 23, 2010, has also been included. The document expresses the belief in the transformative potential of Communities – connected with Higher Education institutions – to face to the global challenges in a local level.

The Photos

Finally we have included a set of photos selected from the files of University of Victoria’s Office of Community-Based Research by Charlotte Charlie. She is First Nations heritage with a long background in community organizing within on Vancouver Island and British Columbia. The photos come from various community university research partnerships linked to work at the University of Victoria.

Associacions de Recerca Comunitat-Universitat

Budd L. Hall. Editor convidat
Emilio Lucio-Villegas. Editor

Budd Hall està actualment realitzant una estada a la Universitat de Sevilla treballant amb la Càtedra Paulo Freire, provinent de *l'Oficina d'Investigació amb base a la Comunitat* (OCBR) de la Universitat de Victoria, Colúmbia Britànica, Canadà. Ell és, al seu torn, secretari de *l'Aliança Global per a la Investigació Compromesa amb la Comunitat.*

Budd Hall comparteix la seua història: "La primera vegada que em vaig trobar amb Paulo Freire va ser a la Cambra del Senat de la Universitat de Dar el Salaam a Tanzània. Les Germanes Marynoll, un grup de monges progressistes catòliques que treballaven en educació en les comunitats a Tanzània, havien trobat els diners per a portar Paulo Freire a Tanzània a treballar amb alguns de nosaltres a la Universitat de Dar el Salaam i el Ministeri d'Educació, que estava compromés amb el treball en educació d'adults. Estava encara pròxima la publicació en anglès de *Pedagogia de l'Oprimit*. Ell tenia 50 anys, vestia un elegant vestit marró i semblava molt més formal i digne del que jo havia imaginat. Em va dir que s'havia vestit d'aquesta forma per respecte a la Universitat de Dar el Salaam i la feina que s'estava fent a Tanzània. Treballí amb Paulo Freire els trenta dies anant per tot el país i organitzant tallers i seminaris.

Esmente això perquè vull destacar el fet que les universitats, des del temps de Paulo a la Universitat de Recife, la seua època a Harvard el 1969, el meu propi temps a la Universitat de Dar el Salaam i ara a la Universitat de Victoria, han estat sempre estratègicament obertes, espais oberts per al diàleg, i llocs amb importants recursos per al desenvolupament en les nostres societats i comunitats. No sorprén, per tant, que Rizoma freireà dedique atenció als recents desenvolupaments en Educació Superior i Compromís Ciutadà o Comunitari. És també un repte per a tots els que treballem en àrees d'Educació Superior i Compromís ser capaços de comprendre i situar el nostre treball dins d'un discurs *d'empowerment*, alliberament, antiopressió i canvi social. Per descomptat, aquest assumpte planteja la pregunta de si aquest és un nou ball, un vals fals o una atractiva fusió que mereix el nostre compromís i suport crític".

Emilio Lucio-Villegas assenyala que: "Un exemple, en podria ser la Càtedra Paulo Freire a la Universitat de Sevilla. El principal objectiu de la Càtedra és encoratjar

investigacions i pràctiques sobre el pensament de Freire. Però això no pot ser possible sense les relacions entre la Universitat i els moviments socials a les Comunitats. Durant el curs acadèmic 2009/2010 la Càtedra ha organitzat una sèrie de xarrades titulades: *Com vaig llegir Paulo Freire?* Cada conferenciant parlava sobre un llibre específic de Freire i el comentava des d'una perspectiva personal. Cada xarrada incloïa gent d'una comunitat connectada amb el principal assumpte del llibre que estava sent discutit. Per exemple, *Pedagogia de la Ciutat* es va lligar a Moviments Socials Ambientalistes, *Pedagogia de la Indignació* amb gent d'una escola d'educació de persones adultes que estaven en el procés de recuperar la seua pròpia història. Gairebé tots els actes han estat realitzats fora de la Universitat, en Centres Cívics o escoles d'educació de persones adultes".

Aquest número té articles d'alguns dels més interessants teòrics i pràctics que estan conduint aquest recent resorgiment. Els antecedents de Budd Hall estan lligats amb el desenvolupament de les idees sobre Investigació Participativa en els primers 70 on va ser influenciat per les idees de Paulo Freire, Julius K. Nyerere (líder independentista i antic president de Tanzània), Marja Liisa Swantz (una antropòloga finesa que treballava a Tanzània) i d'altres. Ell ha estat interessat per la creació de coneixement i l'aprenentatge des del context de la societat civil i els moviments socials durant 40 anys. Recentment ha assumit la responsabilitat de crear una àmplia estructura universitària per a donar suport a la 'investigació basada en la comunitat' a la Universitat de Victoria. És anomenada *l'Oficina d'Investigació amb base a la Comunitat*. El seu article proporciona una perspectiva general i després una més detallada descripció dels reptes als quals fa front l'OCBR.

Rajesh Tandon també va treballar amb Paulo Freire durant els anys en què Pablo va ser President Honorari del *Consell Internacional d'Educació d'Adults.* Rajesh va fundar la *Societat per a la Investigació Participativa a Àsia* fa 30 anys. És un Moviment de la societat civil que investiga i capacita, i té la seua base a Nova Delhi. Rajesh ha estat també president de *l'Aliança Global per a la Investigació Compromesa amb la Comunitat* una xarxa global que dóna suport l'excel·lència en les associacions entre comunitat i Universitat. El seu article en aquest número parla dels reptes als quals ha de fer front l'Educació Superior al Sud.

Sonali Mukherjee és *Associate Fellow with Council for Social Development*, Índia. Ha treballat extensament en assumptes relacionats amb Gènere i Desenvolupament. Ha realitzat la seua tesi doctoral entre els *Bison-hornMaria* de la regió Bastar de l'Estat de Chattishgarh, Índia, posant l'accent en la situació de la dona. Ha obtingut el seu doctorat a la Universitat de Delhi, Nova Delhi, Índia. Dos dels projectes en

què ha treballat són: i) Gènere i Governació Urbana, finançat per UNIFEM, Nova Delhi, i ii) *Adverse Sex-Ratio*, finançat per ACTIONAID, Nova Delhi. Actualment està treballant sobre dones i dret a la terra en col·laboració amb l'Institut de Desenvolupament Rural, Índia.

Dra Angi Hart és la Directora Acadèmica del premiat *Community University Partnership Programme* a la Universitat de Brighton. Com a part d'aquest treball, és directora a Brighton del programa, finançat en l'àmbit nacional, *South East Coastal Communities* (www.cupp.org.uk). És també Catedràtica d'Infància, Família i Salut Comunitària a l'Escola d'Infermeria i Obstetrícia a la Facultat de Salut i Ciències Socials. Ensenya a cursos professionals sobre salut i cures socials i emprén investigacions participatives sobre desigualtats en salut i cures en relació amb xiquets i famílies. Ha adoptat tres fills amb discapacitats mentals i físiques. El seu treball en Teràpia resilient és molt aclamat. El seu article en aquest número es relaciona amb el desenvolupament i els reptes per a la creació i continuïtat del *Community University Partnership Programme* a la Universitat de Brighton.

Dra Juliet Millican és *Development Manager* d'Estudiants en el *Community University Partnership Programme* a la Universitat de Brighton al Regne Unit. La seua formació és en educació d'adults i aprenentatge comunitari al Regne Unit i en contextos no industrialitzats, i té experiència en projectes desenvolupats en educació comunitària a Àfrica, Àsia, Índia i l'Est d'Europa. La seua feina actual està particularment centrada en la introducció de l'aprenentatge experiencial i reflexiu, el compromís dels estudiants amb la comunitat i la promoció de vincles entre comunitat i universitat. També condueix una nova investigació i programa de desenvolupament a Cupp que té per finalitat donar suport a universitats en països pobres que els permeten desenvolupar associacions amb comunitats, per si mateix.

Nirmala Lall és actualment Doctoranda a la Universitat de Victòria en el camp de *Leadership Studies in Higher Education* i Assistent d'investigació per a *l'Aliança Global per a la Investigació Compromesa amb la Comunitat*, amb 20 anys d'experiència treballant en assumptes relacionats amb l'antiracisme, l'antiopressió i el multiculturalisme a les escoles de Toronto, la més gran i diversa ciutat de Canadà. Influenciada per les idees de Paulo Freire, el seu article és una mirada cap als reptes d'avaluar l'impacte de les estructures de les associacions d'investigació entre universitat i comunitat.

Hem convidat dos acadèmics, activistes poetes a compartir les seues reflexions; Nanci Lee és poeta i educadora d'adults a Halifax on treballa amb associacions

d'estalviadors en assumptes relacionats amb governança i gestió financera. L'ús de narratives i històries de vida és central en el seu treball. Nanci creu que qualsevol té una història. Com podem aprendre d'aquestes històries i negociar amb elles és una part important del nostre camí per a fer un món més just i habitable. Els seus poemes han estat publicats en diverses revistes incloent *Antigonish Review, Fiddlehead, Contemporary Verse2*, i són de pròxima aparició a *Free Fall* i la *Literary Review of Canada.* En 2009 va guanyar la confrontació poètica CBC entre Halifax i la *Wallace Stegner Residency* in Eastend, Saskatchewan. Està treballant actualment és el seu primer llibre de poemes.

Peter Levesque és el director de la *Knowledge MobilizationWorks*, una consultoria i empresa educativa amb seu a Ottawa, Canadà. Pel seu càrrec, és responsable del pilotatge i implementació del *Community-University Research Alliance Program* en el *Social Sciences and Humanities Research Council* de Canadà. Ha treballat com a especialista d'Intercanvi de coneixement per al *Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health.* És membre de diverses associacions benèfiques i va ser membre fundador del *Knowledge Mobilization Committee de la Ontario Neurotrauma Foundation.* És un experimentat orador, facilitador i moderador i combina la seua experiència amb una educació que inclou estudis en Bioquímica, Sociologia, Economia, Administració de Voluntariat, Administració Pública, i Salut Poblacional, en institucions al Canadà i al Regne Unit.

El document, des de "La Gran Botiga", *Millorar la cooperació Nord-Sud a través del compromís entre la universitat i la comunitat* que ha estat elaborat el 23 de setembre de 2010, es troba també inclòs. El document expressa la creença en el potencial de transformació de les comunitats –connectades amb institucions d'educació superior– per a fer front als reptes globals en un àmbit local.

Finalment hem inclòs una sèrie de fotos, seleccionades per Charlotte Charlie, dels arxius de *l'Oficina d'Investigació amb base a la Comunitat* de la Universitat de Victòria. Ella és hereva de les Primeres Nacions, amb un llarg recorregut en organitzacions comunitàries a l'illa de Vancouver i a la Columbia Britànica. Les fotos provenen de diverses investigacions compartides entre comunitat i universitat i lligades al treball a la Universitat de Victòria.

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Towards A Knowledge Democracy Movement: Contemporary Trends in Community-University Research Partnerships

Budd L. Hall, Office of Community Based Research and Professor of Public Administration, University of Victoria, British Columbia, Canada and Secretary, Global Alliance for Community Engaged Research

Background

In the city where I live, Victoria, Canada, a wealthy city in a wealthy country, there are 1500 women and men (in a population of 250,000) who do not have a place to sleep at night. In spite of the creation of the Coalition Against Homelessness, the numbers of people who suffer from poor health, violence, substance abuse as a result of poverty and homelessness continues at about the same level.

In India one of the fastest growing economies in the world, 600 million people live without literacy, adequate water and sanitation, poor health facilities and insecure food security.

Indigenous people in North and South America, Africa and Asia have dramatically lower life expectancy and higher levels of health difficulties than the non-indigenous members of their communities. Their languages are disappearing daily and with the languages, extraordinary parts of our human knowledge base and culture.

Climate change is having a more dramatic impact on the poor and marginalized persons in all our communities; one only has to look at the earthquake in Haiti or the floods in Pakistan to see how natural disasters impact the poor.

Concerns with the protection of the wealthy from risk, the protection of access to non-renewable resources and water occupy the minds of vast numbers of the world’s inhabitants and a dramatically disproportionate level of government budgets.

The neo-liberal global economic machine produces wealth in historically unheard of quantities but exacerbates the gap between the rich and the poor both within nations and amongst nations.

These situations exist in spite of bodies of recent quality research on the impacts of inequality in our lives at both local and global levels. Richard Wilkinson and Kate Pickett's exhaustive study of inequality and its impacts around the world is but one of the many technically competent and evidence-based studies which illustrate what many of us see in our work in communities on a day-to-day basis. According to Wilkinson and Pickett, on almost every index of quality of life, or wellness, or deprivation, there is a strong correlation between a country's level of economic inequality and its social outcomes. Almost always, Japan and the Scandinavian countries are at the favourable "low" end, and almost always, the UK, the US and Portugal is at the unfavourable "high" end, with Canada, Australasia and continental European countries in between. What is so powerful in their research is evidence that both the rich and the poor fare better in societies with less inequality. And this is true whether one speaks of mortality and morbidity, educational outcomes, mental health, obesity, violence, or the status of minorities. (Wilkinson and Pickett, 2009)

It is the unequal world however that we live in. It is a world where greed continues to be celebrated and economic growth stubbornly put forward time and time again. This is the world that our work as researchers, as teachers, as activists, as scholars and intellectuals, as Higher Education administrators must address. Gandhiji used a Sanskrit word in his teachings to say that we must measure the success of our work in terms of how it serves 'Antyodaya', the last person. This is the challenge of our generation.

Introduction

The purpose of this paper is to explore some of the discourses and trends in Higher Education Institutions expressed by such concepts such as engaged scholarship (Boyer, 2006), community-based research (Strand et al, 2003), community-university research partnerships (Hall, 2009, Hart et al 2007), community-university engagement (Watson, 2006), civic engagement (University of Victoria strategic plan), or knowledge mobilization and knowledge impact (Levesque, 2008)? What are the driving forces behind or within these trends? What kinds of structures and networks are emerging to support this work? What are the opportunities and dangers implied? Can these structures support the traditions of liberatory and transformative pedagogies and practices inspired by Freire and the early work done in participatory research? How do these trends relate to the broad contemporary discourses of action research or participatory action research? Does the space that

is opening within Universities provide an opportunity to recognize alternative sites of knowledge construction such as social movements, community organizations, the poor, homeless, and the excluded themselves? Does the focus on knowledge examine the contributions of broader ways of knowing such as Indigenous Forms of Knowing? Is there a possibility of a global knowledge movement? If so what would have to happen? In this piece, I focus on the dimensions of the higher education and engagement trends worldwide with a particular focus on research partnership and knowledge exchange developments, some of the dimensions of the community-based research movement within Canada, a look at the University of Victoria's Office for Community-Based Research and some thoughts on the potential emergence of a global knowledge movement.

The limitations of this paper may be obvious. An older white settler-heritage male who is living and working in Canada writes it. The paper does not do justice to the full range of work even in Canada, let alone other parts of the minority world and can only hint at what the response could or should be coming from a majority world perspective. My hope however is that some of what I write will be sufficiently useful that it will encourage more broadly experienced and more diverse persons to take it forward or put it aside.

A Knowledge Movement?

John Gaventa, a theoretician on power and citizenship, a pioneering participatory research leader, Chair of Oxfam UK and Senior Scholar at the Institute of Development Studies at the University of Sussex was the first person in my experience to speak of social movements using a 'knowledge strategy' as their core political organising strategy. (Gaventa and Cornwall, 2008) His early work at Highlander Research and Education Centre in Appalachian Mountain region of the United States involved among other things the support of citizen researchers to go to local courthouses to find out the ownership of local coalmines. Absentee landlords owned all of the mines in question from as far away as New York or London. And while profits were good, taxes were very low for these absentee landlords so that resources were not sufficient to cover the costs of good schools, health services or other social services to allow the mine workers and their families to flourish. These citizen researchers using what John a "knowledge strategy" for organizing pooled their knowledge across six or seven Appalachian states and produced an important study on mine ownership, which had an impact on changing tax structures in some of the states in question. Highlander and Gaventa were later

to move into a campaign for environmental justice using many of the same principles (Cable and Benson, 1993)

Gaventa's linking of knowledge with the organizing of a people's movement was similar to what the late Mwalimu Julius K. Nyerere of Tanzania used to say and what we learned from Paulo Freire as well. Nyerere said, "Poor people do not use money for a weapon". He was speaking of a way of thinking about development and community and betterment, to the building of a national movement in his country that did not depend on external financial investment. Nyerere said poor people needed to use 'ideas and leadership'. Freire, the spiritual guide for this journal, and someone with whom I also worked and was influenced by, articulated a faith in the embedded knowledge of people who are living lives of poverty, exclusion, oppression, disadvantage and more. His central theme was that the ability to understand and articulate the experience of lives of struggle was not only possible, but was a necessary condition for organizing and transformation. He did not speak of a knowledge movement per se, but his poetic illuminations of the role of dialogue and learning based in the daily-lived experiences of people looking for more, gave us tools and approaches to support a knowledge movement.

How can we understand a concept like a 'global knowledge movement'? First I am working on an assumption that social movements remain at the heart of local and global change; that they are critically important sources of power to shift the way that people imagine various relations of power. With that argument I am building on the very long tradition of learning and social movement theory and practice including much that I have written about in earlier forms (Hall, 2009). I am not referring to engaged scholarship or HE and community engagement itself as a movement, although there are movement elements to the ways in which community university partnerships are expanding. I am also not thinking of the access to knowledge movement on its own either (Ostrom and Hess, 2006; Joranson, 2007). I am also not using other words to speak about the 'knowledge economy'. The knowledge economy specifically links knowledge production of certain types and skill development in certain ranges of skill development to global capitalist production and distribution mediated often through the digital technologies.

A 'global knowledge movement' is an action-oriented formation that recognizes, gives visibility to and strengthens the knowledge that is created in the context of, as Marx said, people trying to 'change the world'. A Global Knowledge Movement would recognize, value and support the recovery and deepening of indigenous ways

of knowing (Wangoola, 2000; Williams and Tanaka, 2009). A global knowledge movement would recognize the epistemic privilege of the homeless themselves as a key to taking action on issues of homelessness. It would celebrate the intellectual contributions of young people who are differently abled. It would honour the early work of Engels gathering the insights of workers in the 19th century factories of Manchester, England or Marx's work in the Moselle river valley of Germany learning from workers in the vineyards. It would recognize that the Gay and Lesbian movement and the HIV/AIDS movements have been built fundamentally on the knowledge of Gay and Lesbian citizens themselves.

A knowledge movement or a movement that uses knowledge as a key mobilising and organising strategy is centred within the lives and places of those who are seeking recognition of their rights, their land claims, access to jobs, ecological justice, recovery or retention of their languages. Knowledge itself within such a movement formation is most likely place-based and rooted in the daily lives of people who increase their knowledge of their own contexts and by sharing what they are learning with allies and others like themselves move, as Paulo Freire says, towards being agents in the naming of the world. The proliferation of discourse and practices within the world of community-university knowledge partnerships, in this conceptualisation, would be contributors to the broader knowledge movement. The extensive and important access to information developments would also be supportive of and a contributor towards a variety of knowledge movements, but neither the access to information developments nor the community-university engagement advancements form a global knowledge movement by themselves, but would be part of the necessary conditions for knowledge movements to gain footholds and flourish.

The central question in this article is what is there in the current trends in Community-University research partnerships that contribute to the strengthening of local or global knowledge movements?

Re-emergence of community university engagement

Cristina Escrigas, the Executive Director of the Global University Network for Innovation that produced the 2008 encyclopedic and visionary report on Higher Education in the World, Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development, says that it is time to," review and reconsider the interchange of values between university and society; that is to say, we need to rethink the social relevance of universities" (Taylor, 2008 p xxviii). Humanity, she

goes on to say, “is now facing a time of major challenges, not to say, serious and profound problems regarding coexistence and relations with the natural environment. Unresolved problems include social injustice, poverty and disparity of wealth, fraud and lack of democracy, armed conflicts, exhaustion of natural resources and more” (p xxiv).

Martha Piper, former President of the University of British Columbia in Canada brings the question much closer to home when noting, “…even as we pride ourselves on our achievements, there are those who argue our influence in the world stage is waning. A walk down Hastings and Main in Vancouver is a sober reminder that poverty, homeless and drug abuse lie, in the heart of one of the most affluent cities in the world, steps away…something is wrong” (2003, 128)

Contestation for influence within Higher Education

Community-university engagement is one of the strongest trends cutting across our university campuses these days. There has been a veritable explosion of writing on community-university engagement over the past five to six years. Ernest Boyer laid down the conceptual foundations with his development of the concept of “engaged scholarship” (1996). The Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities (Kellogg Commission 1999) shifted the terms research, teaching and service to the words discovery, learning and engagement. Susan Ostrander from Tufts University did a study of civil engagement on five campuses in the United States during 2001, which resulted in the articulation of a number of necessary components for effective engagement. (Ostrander, 2004). David Watson former Vice-Chancellor of Brighton University initiated a robust Community-University Partnership Programme (CUPP) at his university, but in addition is an eloquent spokesperson for the links between lifelong learning, communities and university engagement. (Watson 2007; Watson and Maddison, 2005; Watson 2008; Watson 2009). Angie Hart, current academic director of CUPP has added much to our understanding of how community engagement works and some useful ideas about how to evaluate the impact of this work (Hart, Maddison and Wolff 2007; Hart, Northmore and Gerhardt, 2007). Barbara Holland and Judith Ramaley of University of Western Sydney and Winona State University respectively have reviewed community engagement approaches in the UK, Spain, Germany, India, Japan, Vietnam, Thailand, Philippines, Australia, USA, Canada, Mexico, Argentina, Brazil and South Africa and have created a typology of how Universities approach the change associated with the community-university change agenda. They identify the

planning, leadership, engagement strategies, accountability frameworks and more of institutions taking routine, strategic or transformative approaches to the engagement process. (Holland and Ramaley, 2008). Lorraine McIlrath and Iain Mac Labhrainn of the National University of Ireland, Galway and leaders of the Community Knowledge Initiative have pulled together a very useful collection of papers of international perspectives on Higher Education and Civic Engagement. The strength of the collection is on the depth of analysis of how student engagement or 'service learning' as it is referred to in the United States is working to transform higher education (McIlrath and Iain Mac Labhrainn, 2007).

There are so many examples of recently created community university structures in other parts of the world. Spain for example has seen the Instituto Paulo Freire; a national community-university research network has its organizational base in several Spanish Universities including Valencia, Gerona and Sevilla (www.institutpaulofreire.or). CREA, the Centre for theories and practice in Overcoming Inequalities, was one of the sources of inspiration for the University of Victoria when it started its Office of Community-Based Research. CREA is located in the Scientific Park at the University of Barcelona (http://creaub.info). Professor Emilio Lucio-Villegas holds the Cátedra Paulo Freire at the Universidad de Sevilla. The Cátedra located within the Faculty of Education, is a hub for community-university participatory research throughout the region.

Not all of the structures or organizations that facilitate the creation of community-university partnerships are located within universities. It is critically important to note that much of the early history of community-based research, participatory research and similar approaches originated within and/or were supported by civil society organisation. If we look at the Science Shop Movement in Europe for example one will find a majority of the Science Shops are based in Universities, but not all. The Bonn Science Shop is a cooperative non-governmental organisation that had its origins in a university, but found that it had much more freedom for progressive research and social action when located as an independent community organisation. It works nevertheless as do other Science Shops, linking university students and researchers with community activists and organisations that need research to be done.

The Society for Participatory Research in Asia (PRIA) based in New Delhi, India is nearing 30 years of operations. Its motto is 'knowledge is power'. It is legally structured as a non-governmental civil society organisation. PRIA carries out research with communities of excluded and oppressed people. It provides capacity-

building workshops and training opportunities for local government workers and grass roots NGO workers in participatory research and evaluation. It works on issues of citizenship and governance, on health and safety in the workplace, on sustainability and local economic development and in local planning. Because of its long-term skills and reputation for ethical and democratic research approaches, universities in India have sought PRIA out to provide teaching and field placement opportunities for students who are going in to work in rural areas, in fields of social work or as community-based researchers. They broker community-university research partnerships but from the community side of things.

In Canada, the Community Based Research Centre was established nearly 25 years ago as a local non-governmental organization. It has grown over the years to have a staff of 25-30 persons working on behalf of community organisations to serve their research and evaluation needs. They work on issues of anti-racism and multicultural health, employment and cultural issues. They draw on the resources of several universities in the Waterloo region of Ontario (about 1 1/2 hours west of Toronto). In May of 2011 they will host the 4th Community University Exposition (CuExpo 2011) a national and international space for community and university partners to meet to share with others (www.cuexpo2011.ca).

Let us be clear that the relationship between knowledge and power has not been lost on global capitalism itself. “Market forces” are often held out to be at both a global level and local level to be almost magical in their abilities to shape social needs, including learning needs. Indeed the rise of interest in the role of higher education in our societies over the past 30 years is illustrated by the emergence of concepts such as the ‘knowledge economy’ or the ‘knowledge society’. The knowledge economy is an economy in which much greater strategic importance is given to the allocation of resources in: Research and Development; Education and Training; management of information; social networking and organization of markets on rights of knowledge. (Foray, 2006) Universities in the Global North were urged to create technology transfer and business incubating structures some 30 years ago by the private sector. Pharmaceutical companies, Engineering and Science industries, computing and information technology companies are strongly linked to their counterparts in Universities. A very useful 2010 study on University-Enterprise partnerships within the European Union provide 10 case studies on the ways that these structures are working (Mora et al, 2010) Global competitiveness is the game, we are told, amongst cities, regions, and nations with success being dependent on the creation and support of large numbers of well educated,

disciplined and flexible workers and managers. In this scenario certain types of knowledge are privileged of course, but for purposes of our examination today what is important is the critical role that knowledge plays within our contemporary contexts.

It is also critically important to note that over the past 25 years we have seen the dismantling of many of the structures put in place in our universities as early as the late 19th century for the sharing of knowledge with communities. In England, Liberal Education is a song sung by increasingly nostalgic voices. The independent funding of Extra-mural Studies in England was similarly eliminated some years ago and the many historic Departments of Adult Education and Extra-Mural Studies have disappeared from Manchester, from Leeds, from Hull, from Nottingham and elsewhere. In Canada Continuing Education units in our universities have moved nearly totally into a revenue recovery and market oriented world.

Canadian Developments

In Canada, Edward Jackson at Carleton University has conceptualized what he calls the “CUE (Community-University Engagement) Factor”. He writes of the dynamic triangle of community-university engagement being, community-based experiential learning, community-based research and community-based continuing education. He calls on universities across Canada to, “increase their CUE factors by deepening and broadening their teaching, research and volunteering activities with the external constituencies that have the greatest need for sustainable solutions to the challenges they face every day”(Jackson).

One of the three legs of the Jackson’s CUE Factor, community-based research (CBR), has a particularly strong Canadian history and specificity. In the mid-1970s a group of researchers based in Toronto and associated with the Ontario Institute for Studies in Education and the International Council for Adult Education created a group called the participatory research project. Hall, Jackson, marino, Barndt, Conchelos and others had a variety of community-based research experiences in Canada and other parts of the world. They were supported by the late Drs. J. Roby Kidd and James Draper who were Professors in the Adult Education Department at OISE and in the case of Dr. Kidd, the Secretary-General of the newly launched International Council for Adult Education (Hall, 2005).

The term community-based research (CBR) that is in use at the University of Victoria encompasses a spectrum of research that actively engages community

members or groups to various degrees, ranging from community participation to community initiation and control of research. From a university perspective, community-based research refers to a wide variety of practices and is supported by several academic traditions: Academic or scientific knowledge put at the service of community needs; Joint university and community partnerships in the identification of research problems and development of methods and applications; Research that is generated in community settings without formal academic links at all; Academic research under the full leadership and control of community or non-university groups; Joint research, which conceived as part of organizing, mobilizing or social advocacy or action.

The University of Victoria uses a modified definition published by Kerry Strand and others in their 2003 article, “Principles of Best Practice for Community-Based Research”:

Community-based research (CBR) involves research done by community groups with or without the involvement of a university. In relation with the university CBR is a collaborative enterprise between academics and community members. CBR seeks to democratize knowledge creation by validating multiple sources of knowledge and promoting the use of multiple methods of discovery and dissemination. The goal of CBR is social action (broadly defined) for the purpose of achieving (directly or indirectly) social change and social justice. (P 5)

Inspired in part by Canada’s early work in participatory and community-based research and by the experience of the Science Shops in the Netherlands, the Social Sciences and Humanities Research Council created the SSHRC-Community University Research Alliance (CURA) funding structure. The CURA model has become known widely throughout the world and has resulted in rise of a unique meeting space called the Community-University Expositions (CUexpos) which have now taken place in Saskatoon in 2003, Winnipeg in 2005 and Victoria in 2008. Out of this combined energy has come the recently created Community-Based Research Canada (CBRC) and the Global Alliance for Community-Engaged Research. (http://www.uvic.ca/ocbr). John Loxley recipient of the 2008 Canadian Association of University Teachers Distinguished Academic Award in his acceptance speech on *the Interdisciplinary Intellectual and Public Policy Research* the model of research, requires, joint development of research proposals and results which in the case of his work with Aboriginal Community Economic Development with concrete

contributions to combating poverty in those communities (Loxley, 2008). Within our universities, CBR has begun to become institutionalized. The University of Victoria in January of 2007 created the Office of Community-Based Research as a university-wide structure reporting to the Vice-President of Research (http://uvic.ca/ocbr). The Harris Centre at Memorial University in Newfoundland serves a similar function throughout Newfoundland and Labrador (Fitzpatrick 2008). The Trent Centre for Community Education, the Institute for CBR at Vancouver Island University, the Community University Partnership Programme at the University of Alberta, the Centre for Community-Based Research in Kitchener, the Centre for Community Research, Learning and Action at Wilfred-Laurier University in Waterloo, the Services aux Collectivités at the Université de Québec à Montréal and others have sprung up across the country.

The maturation of an identifiable field of CBR adds to the extremely strong work done nationally in community-based service learning beginning formally in 1999 with the funding by the J.W. McConnell Foundation of the Service Learning programme at St. Francis Xavier University. As service learning rapidly grew across Canada, a non-profit alliance grew to support the theory and practice which is now based at Carleton University in Ottawa and called the Canadian Alliance for Community Service Learning (CACSL) http://www.communityservicelearning.ca. CSL has, like CBR taken on a particularly Canadian flavour. From their web site above, CACSL defines community service learning as, “an educational approach that integrates service in the community with intentional learning activities. Within effective CSL efforts, members of both educational institutions and community organizations work together toward outcomes that are mutually beneficial”.

Community-based research and community service learning add to the rich and varied resources, skills, capacities and imagination already present in the Canadian Continuing Education field. In spite of recent pressures on the historic structures of continuing education that have resulted in the demise of continuing education units at the University of Saskatchewan and Trent University, the Canadian Association for University Continuing Education remains the most robust of the three legs of the dynamic triangle of community-engagement. We still have hundreds of thousands of adult learners taking a bewildering array of courses that include such direct social justice offerings as University 101 at the University of Victoria or it’s many sister programmes across the country where street people and marginalized persons are taking university level courses for the first time in their lives. There are stories of institutional courage, imagination and effective community engagement in every

single continuing studies unit across this country.

The Office of Community-Based Research at the University of Victoria

The Office of Community-Based Research at the University of Victoria exists to facilitate collaborative community-university research partnerships that enhance the quality of life and the economic, environmental and social well being of communities. It is located administratively within the office of the Vice-President, Research and has a Steering Committee that is co-chaired by the Vice-President, Research and the CEO of the United Way of Greater Victoria. The OCBR is a small unit with a part-time Director who is a senior academic, a part-time Associate Director with a community organising background and a full-time administrative coordinator. It has a working motto that is necessitated by both size and philosophy: it will do nothing that someone else is already doing and it will do nothing on its own. It has two formal functions (1) The facilitation of community-university research partnerships and (2) The support and visibility of students and faculty who are engaged in or interested in community-based research.

The work that the OCBR has given the most attention to during its first years of activity include linking researchers, activists and policy makers engaged in issues of community critical needs such as homelessness and housing affordability, local food production and distribution, Indigenous language revitalization, health and adult learning needs. The OCBR has a regular series highlighting Indigenous Research Methods with community researchers as key. It also works with instructors at the University of Victoria to facilitate sharing of how best to teach community based research in the undergraduate and graduate levels. There have been five CBR Institutes to build research capacity at grass-roots levels. It also serves as the Secretariat for a number of Island, national and international networks.

The Vancouver Island Community Research Alliance (VICRA)

VICRA is an alliance of the five post-secondary educational institutions located on Vancouver Island. They are united via a Memorandum of Understanding (MOU) signed by the respective President’s of each of the five institutions. The five campuses include: The University of Victoria, Royal Road’s University, Vancouver Island University, Camosun College and North Island College. The MOU calls on the group to: (1) identify priority research issues with an island wide focus:(2) develop

and implement a process to identify relevant and available knowledge, information, skills, and capacities both in the Parties and in communities (3) identify and develop research partnerships and share information on best practices that can be shared with others;(4) promote the engagement of the Parties' students in action research projects identified by communities/community members; (5) build capacity for community-based research and evidence-based planning among the spectrum of organisations and agencies that work to address the needs of Vancouver Island residents and communities;(6) build on each other's experiences and expertise, drawing on lessons from local, national and global networks/projects.

During 2008 and 2009, we worked with communities up and down the island to see what common issues there were that our VICRA team might be able to address. Three areas emerged from these consultations, Aboriginal Health disparities, and lack of affordable housing and concerns about the sustainability and security of our food sources. In June of 2010, with a grant from the Canadian Social Science and Humanities Research Council, our VICRA team began work on a Local Food Production and Distribution Action Plan, a project that we proposed calling "Bringing the Food Home". VICRA will support the development of five "Local Food Production and Distribution" tables in various parts of the Island. With student CBR research interns from each of our campuses and research support from a team of distinguished food policy researchers, business people, organic farmers, chefs, food distributors, local government folks and others will sit together to decide how to remove the obstacles to local food production and distribution. Actions envisaged are the creation of a venture capital pool for small-scale farm producers, new solutions to food inspection sites and regulations, support for farm markets, better links to food wholesalers, and more.

Community-based Research Networks

Community-Based Research Canada (communityresearchcanada.ca) is an evolving open and inclusive network of people and organisations engaged in and supporting community-based research. It was born during the Community University Exposition 2008 that was hosted by the City of Victoria. Its first major policy effort was the publication of a report on the funding and development of community-based research in Canada for the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (Hall, 2009). This report made a series of recommendations to the granting councils, the universities and to community research groups. The study and the desire to follow-up with some of the recommendations in this study led to the

launching of a national conversation on Knowledge and Society that is framed within the discourse of a new Knowledge Commons (Hall, 2010).

At the Global level, the European-based Living Knowledge Network, the Society for Participatory Research in Asia and Community-Based Research Canada have come together with a number of other regional CBR networks to create the Global Alliance on Community Based Research (GACER). GACER has initiated four key activities to date: a launch of the statement of principles; advocacy within the United Nations World Conference on Higher Education; a global study of the potential impact of community-university research partnerships on issues such as poverty and sustainability and the creation of a global communiqué on the role of community university research engagement as a strategic element in the development of higher education everywhere.

The Canadian Knowledge Commons Initiative

Have we in the creation of formal academic structures of knowledge production created both an extraordinary body of scientific knowledge that has benefited large parts of humanity, but also constrained the flow of knowledge excluding many from recognition as producers of knowledge? And in doing so have we made the consideration of knowledge solutions to complex issues more difficult to achieve? These are questions which have brought together a broad alliance of parties in Canada over the past 18 months including Community-Based Research Canada, Community Alliance for Community Service Learning, The Canadian Federation of the Humanities and Social Sciences, the International Development Research Centre, and others. They held a national conversation on the creation of a knowledge commons in Montreal, Quebec in June of 2010. The Knowledge Commons process is open and participatory and welcomes interest through it social networking site (knowledgecommons.ning.com).

The concept of the Knowledge Commons (Ostrom and Hess, 2006; Joranson, 2007) to mean a conceptual space where the boundaries between diverse locations of knowledge creation, forms of knowledge and uses of knowledge are diminished in the interest of enhancing knowledge strategies for the application of complex economic and social issues that confront us in Canada and around the world. The proposition is that lowering the barriers that separate knowledge is desirable. Dialogues, discourses and practices of a knowledge commons have attracted increased interest and visibility in academic, policy, civil society, philanthropic and private sector settings in recent years. These discussions are spoken and written

about in many ways. We speak, in Canada, of many concepts with related meanings such as social innovation, community based research, engaged scholarship, community service learning, récherche partenarial, knowledge mobilization/translation/exchange, indigenous research approaches, open or democratic knowledge sources and more. What has emerged is the recognition that knowledge creation is not a monopoly of academics. It is created and co-created in community agencies working on green economic alternatives, in health clinics supporting persons living with HIV/AIDS, in engineering departments working on adaptive technologies for children with special needs, in financial institutions innovative new ways to create affordable housing, in classrooms in first nation's controlled adult education centres where indigenous languages and cultures are being sustained and revitalized, in cities and towns using techniques of community mapping, applied theatre and just plain talking to plan healthier and more liveable communities and so much more.

Elements of a Knowledge Democracy Movement

There is unmistakable evidence of two major institutional trends within the world of knowledge generation and use. The first is the emergence of the 'knowledge access movement'. These developments are driven in part by the professional worlds of information technology located within libraries and digital repositories and in part by the explosion of digital information technologies. The Public Knowledge project based at the Universities of British Columbia, Simon Fraser University and Stanford University is one such expression. The research and software development of the Public Knowledge Project, which provides software for open access globally accessible electronic journals, is focused on improving the scholarly quality of publishing processes. It also seeks to expand the realm of public education by improving social science's contribution to public knowledge, in the belief that such a contribution is critical to academic freedom, the public use of reason, and deliberative forms of democracy. Its research program is investigating the social, economic, and technical issues entailed in the use of online infrastructure and knowledge management strategies to improve both the scholarly quality and public accessibility and coherence of this body of knowledge in a sustainable and *globally accessible form* (http://pkp.sfu.ca).

The second is the emergence or re-emergence of new discourses, practices and structures for knowledge mobilization, engaged scholarship, community-based research, and community-university research partnerships as illustrated by the work

being done in Canada and the specific case of the University of Victoria. These newer developments are part of a broader turn of attention by Higher Education institutions all over the world to the impact of their presence in the communities and regions where they are located. Community or Civic engagement is becoming a normal aspiration to be mentioned in the strategic plans of universities. Vice-Presidencies for Engagement, Offices of Community Outreach, Office of Community-Based Research, Knowledge Mobilization Units, Community-University Partnership Programmes are but a few of the ways that these approaches are being institutionalised.

The strongest tendency in both these knowledge democracy developments is to see as a central value, the dissemination and impact of scholarly, academic, scientific or expert knowledge. Research granting agencies want to make sure that the public investments being made in research produce tangible results for society. Most of the stakeholders, whether academic staff or students, university administrators, or research funders operate from the assumption that knowledge is produced by scholars in universities and research institutes and that the benefits of this knowledge production, as a point of public morality or public accountability needs to benefit society. And it is critically important to support and acknowledge the extraordinary value of fundamental science to our understandings the way the world works whether in fields of physics or medicine or engineering or environmental science. The purpose of this argument is not to argue against this role of science or this role of the university. But if we are to see the advancements of a global knowledge movement or increased support for knowledge strategies within social movements, there is a third dimension that is needed.

The third leg of a knowledge democracy movement if it is to emerge more strongly has to be recognition that critically important knowledge is created in different ways and in different locations. As Eyerman and Jamison have noted in their study of social movements social movements are formations that create what they call ‘cognitive praxis’ (reference). Peter Levine speaks of the creation of public knowledge“…The process of creating public knowledge as an additional good, because such work builds social capital, strengthens communities and gives people skills that they need for effective citizenship. If this is correct then we should aim to include as many people (and ways of knowing) in the collaborative creation of “free or open access knowledge…ordinary people should be recognized as knowledge creators.” (2007, p).

From a study of a biocultural approach to a Traditional Knowledge Commons

established by 80 traditional healers living in the Mpumalanga province in South Africa we have the following, “Knowledge is an outcome of virtuous relationships with the land, the plants and the animals. It is not property to be bought and sold. It is simultaneously cultural and spiritual and its movement and application promotes a kind of virtuous cohesiveness”.

The Honey Bee Network that originated in India and is designed to document and share indigenous theory and practice has spread to 75 countries. This knowledge movement builds on the metaphor of the honeybee that collects pollen without impoverishing the flowers, and it connects flower to flower through pollination. The idea is that when we collect knowledge of people we should ensure that people don’t become poorer after sharing their insights with us.

The gift giving cultures of the Western Canadian Indigenous peoples demonstrate that we grow and benefit an economy where wealth moves through our communities as a continuously flowing gift. Just as the objective of a gift economy is to increase value through the movement of wealth, the objective of a knowledge movement is to increase value and well being through the continuous gifting of knowledge.

They work through what I have referred to as ‘social movement learning’ (Hall, 2009, *Interchange*). As Gramsci said so many years ago, “all human beings have the capacity to create knowledge, but only a few are recognized as intellectuals”. In the context of Canada, the most powerful expression of knowledge located outside the academy is in the recognition of Indigenous knowledge. At the University of Victoria, recognition of these ways of knowing has taken the form of the creation of a Canada Research Chair in Indigenous Knowledge and Learning. There is also an Office of Indigenous Affairs and elements of Indigenous Studies within Field of Education, Law, Social Work, Nursing, Humanities, Geography, Public Administration, Indigenous Governance and Business. In the Kingdom of Busoga within East African nation of Uganda, Elders and allies have over the past number of years created a special institution to support the deepening of Afrikan traditional knowledge. This village-based institution of Higher Education and Research is called Mpambo, the Afrikan Multiversity. (www.mpambomultiversity.org)

Another example of how a knowledge movement or a social movement using a knowledge strategy is functioning comes from the work being done on Vancouver Island in Canada in the area of food security and sustainability. Vancouver Island, while agriculturally rich, produces only 3 per cent of the food that it needs to feed

all of the people on the Island. If the Island were to be cut off from ferry access from the mainland of Canada, there would only be food for three days. In the name of health and safety all eggs laid by hens on Vancouver Island have to be shipped to the mainland for inspection and then returned to the island for sales. This results in a very high carbon footprint for eggs consumed by Islanders. A strong food security and sustainability movement is growing on the island that links a preference for organic farming, local or artisanal food production, local distribution and processing. The heart of this movement is made up of farmers, urban food growers, artisanal food producers, food distributors, and chefs in restaurants, shopkeepers, and consumers of quality food. The combined knowledge of this food security movement is enormous and critical. The University of Victoria has a number of scholars whose work is focussed on food security issues. They also have useful knowledge and knowledge resources and skills. They have access to kinds of data that the local food movement does not have, but the local food movement has access to data about how the food economy operates on a day-to-day basis that the university does not have. Under these circumstances, the Office of Community-Based Research was able to respond to interests from the food security movement on the island and find some research funds to allow the food movement knowledge workers to collaborate with the academic food scholars in a project designed to produce a Local Food Production and Distribution Action Plan (www.uvic.ca/ocbr).

We will not realize a transformative knowledge movement either locally or on a global scale, until recognition of the knowledge generating spaces outside the academy are recognized, until non-university organizations are able to access research funding, until the research and knowledge mobilization capacities of local community organisations and social movements are strengthened and until a larger voice from the community, the movements or democratic society can be heard within the development of the many institutional forms of knowledge and engagement that are evolving, but I believe that a strong argument can be made that pathways towards a knowledge democracy movement are being made. Civil society and non-governmental research bodies such as the Canadian Community-Based Research Centre in Ontario, the Bonn Science Shop in Germany, the Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinario in Bolivia, the Society for Participatory Research in Asia and the Mpambo Afrikan Multiversity in Uganda are important examples of the kinds of organizations that are needed.

Regional and international networks such as the Global Universities Network for Innovation based in Barcelona (GUNI), the Talloires Network based in the USA, the

Living Knowledge Network (Europe), the PRIA network in India and South Asia, the Association of Commonwealth Universities Extension and Engagement Network and the Global Alliance on Community Based Research itself all have important potential in supporting the full emergence of the kinds of movements that the world needs to be able to tackle the complex and challenges that lie ahead.

References

Boyer, E L (2006) The Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach, vol 1, 1 pp 11-20*.

Cable, S and M Benson (1993) Acting Locally: Environmental Injustice and the Emergence of Grass-Roots Environmental Organizations in*Social Problems*, Vol. 40, No. 4 (Nov., 1993), pp. 464-477.

Chris D, L Doyle, and Wilson (2006) Making Knowledge Work: Sustaining Learning communities and Regions. Leicester, NIACE 238 pp.

Foray, D (2006) Optimizing the Use of Knowledge in *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy* Brian Kahin and Dominique Foray, Eds. Cambridge MA MIT Press.

Gaventa, J and A Cornwall (2008) Power and Knowledge in P Reason et al *The Sage Handbook on Action Research* London: Sage pp 172-185.

Hall, B(2009) Higher Education, Community Engagement and the Public Good: Building the Future of Continuing Education in Canada" *Canadian Journal of University Continuing Education*. Spring, 2009.

Hall, B (2009) Lyrics of the Dawn: Poetry and Social Movement in *Conducive* June/July www.conducivemag.com

Hall, B (2009) To Change the World: Adult Learning and Social Movements in Peter Jarvis, editor *The Rutledge International Handbook of Lifelong Learning* London: Pergammon.

Hall, B (2009) A River of Life: Learning and Environmental Social Movements in

Interface: a journal for and about social movements vol 1 (1): 46-78

Hall, B (2005) In From the Cold? Reflections on Participatory Research 1970-2005 in *Convergence* 38(1) pp 5-24.

Hart, A with S Northmore and C Gerhardt (2008) *Auditing, benchmarking and evaluating university public engagement*. Briefing paper Brighton: Community-University Partnership Programme 69 pp.

Hart, A with E Maddison, and D Wolff (2007) *Community-University partnerships in practice.* Leicester: National Institute for Adult and Continuing Education

Hills, J, T Sefton and K Stewart (2009) *Towards a More Equal Society? Poverty, Inequality and Policy Since 1997*. London: Policy Press

Holland, B with J Ramalay (2008) *Creating a Supportive Environment for Community-University Engagement: Conceptual Frameworks* Keynote address to the HERDSA Annual Conference Rotorua, New Zealand pp 33-47.

Jackson, E (2008) The CUE Factor: Community-University Engagement for Social Innovation in *Open Source Business Resource, September 2008: Social Innovation (*http://www.osbr.ca)

Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities (1999) *Returning to our roots.* Washington D.C.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Levesque, P (2008) Government Support and Infrastructure: Realizing the Value of Collaborative Work in *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* vol 1

McIlrath, L and Iain Mac Labhrainn eds (2007) Higher *Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Aldershot, Hampshire: Ashgate 201 pp.

Mora, J-G, A Detmer and M-J Vieria (2010) Good Practices in University-Enterprise Partnerships Brussells: Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme.

Ostrander, S A (2004) Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses in *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* vl 33, 1 pp74-93.

Piper, M (2003) Building a civil-society: A new role for the human sciences. *The Canadian Journal of Higher Education* vol 33 pp 113-30.

Strand, Kerry with S Marullo, N Cutforth, R Stoecker, P Donohue (2003) Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning,* v9 n3 p5-15.

Tandon, R (2008) Civil Engagement in Higher Education and its role in human and social development in Taylor, P (ed)*Higher Education in the World 3 Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* London: Palgrave pp 142-152.

Taylor, P ed (2008) *Higher Education in the World 3 Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* London: Palgrave 374 pp.

University of Victoria (2007) *A Vision for the Future-A strategic Plan for the University of Victoria* Victoria, B.C.

Watson, David (2007) Managing Civic and Community Engagement. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 164 pp.

Wangoola, P (2002) Mpambo, the African multiversity: A philosophy to rekindle the African spirit in Dei, G, Hall B and D Goldin-Rosenberg *Indigenous knowledges in the global contexts: multiple readings of the world* Toronto: University of Toronto Press.

Wilkinson, R and K Pickett (2009) The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better. London: Alan Lane.

Williams, L and M Tanaka (2009) Schalay'nung Sxwy'ga: Emerging Cross-Cultural Pedagogy in the Academy in *Insights, 11 (3*.

Community university partnership research in practice at the University of Brighton, England: Processes and Pitfalls

Juliet Millican and Angie Hart, Community-University Partnership Programme, Brighton University, UK

Introduction

This article examines the contribution of a community university partnership programme, based in the South East of England, to a global knowledge movement that recognises indigenous and other ways of knowing and prioritises the lived knowledge of minority groups. It tracks some of the developments in relationships between university academics, local practitioners and activists over Cupp's seven year history and explores how far we have been able to deliver on our commitment to social justice. Situating this partnership within a broader global context it considers the growing expectations on higher education to play a role in social change and the pressures and possibilities that accompany such expectations.

The Community University Partnership programme began in 2003 as an externally funded project supported by an American philanthropic trust. While similar projects (focussed on Service Learning) had been in existence in the US and Canada since the mid 1970s, the UK has seen a different history of knowledge partnerships and local engagement. Like many other new universities (coming into existence in 1993 from a former polytechnic), Brighton has had a long history of involvement with its local community. With a strong vocational and professional curriculum since its early days as a teacher training college, it has always worked in partnership with local organisations and been implicated in the local economy. These early partnerships were framed more in terms of service to these professions rather than in generating knowledge with community groups.

However the context in which Cupp came into being in the early 21st century is one in which the role of universities as agents of social change was taking on a new relevance. The UNESCO World Conference on Higher Education in Paris in 1998 was convened to re-examine educational policies in the context of the new millennium. Among the 15 fundamental principles established during the conference was the use of knowledge generated for the benefit of society and the importance of reflection on the ethical dimensions of knowledge. The declaration it produced

emphasised the importance for Higher Education of social responsibility and the need to ensure that teaching, research and dissemination were ‘mutually enriching’ with tangible outcomes for society.

It was in this context that Brighton was invited to produce a business plan for funding that would support an experimental approach to defining the role of a UK university in relation to its local community. The plan agreed to:

- Provide a structured opportunity for consolidating the identification of local community aspirations and needs in respect of the University
- Capture the activity, enthusiasm and expertise of University staff and students and community members to address those aspirations and needs
- Work closely with local and regional communities to identify a joint programme of work that meets mutual needs and draws on mutual experience and expertise (University of Brighton 2002:6).

It is important to acknowledge that the initiative for enhancing a relationship with local community groups did not originate in the local community but externally to both the university and the locality, as such it was not something the community asked for. It emerged at a time when the role of universities was under debate and was led more by a redefinition of that role than in response to community requests for support. This in itself has helped frame the way that Cupp has developed in terms of addressing issues of inequality and disadvantage in ways that are of mutual benefit rather than being primarily concerned with issues of transformation and empowerment. The programme did however, set out to define what local aspirations there might be in relation to the university and how these might be met and Cupp’s early work involved exploring this with a range of local partners. An analysis of the approaches used in some of these early projects illustrates the contribution that community university partnerships work has been able to make towards changing dominant views of what constitutes knowledge.

For the past hundred years universities have been fundamentally concerned with the definition, creation, transmission and application of knowledge. Bourner sees this as the influence of Humboldt in the late 19th century and an approach that still dominates many academic departments in Europe. In Humboldt’s own words (in translation):

“At the highest level, the teacher does not exist for the sake of the student: both

teacher and student have their justification in the common pursuit of knowledge" (Humboldt 1970:243)

Some of the characteristics of the Humboldtian University include:

- Promotion of the accumulation of new knowledge as the super-ordinate goal of the university
- Development of the PhD as a training for research
- Elevation of the principle of 'subject specialisation' over the principle of the 'unity of knowledge'
- Elevation of science to the highest level in the academic hierarchy, a position previously held by the classics
- Elevation of the role of critical thinking in higher education above that of aesthetic or moral sensibility
- Elevation of scepticism as the proper attitude of the scholar
- Elevation of a secular ethos above the prevailing faith-based ethos

(taken from Bourner 2010, unpublished paper)

Strictly speaking, this connotes a one way process in which the university is best placed to generate knowledge and which those outside of the university might make use of. It compartmentalises knowledge within discipline structures and suggests a positivist approach to knowledge generation. Such an attitude is still prevalent among many academic schools and is apparent in the many knowledge transfer programmes a university runs. These are programmes where PhD researchers and academic supervisors are able to work on problems which are of particular relevance to industry, often science based, and involve them in 'transferring' this knowledge to non university partners. Such a view leaves little space for Freireian views of knowledge where participant understanding is prioritised over and above that of the neutral outsider or scientific researcher, and the introduction of participatory research into academy has been a slow one. The development of community university research partnerships raises new questions about what constitutes knowledge, who defines it, who owns it and how it should be articulated.

Gibbons makes a useful differentiation between Mode 1 and Mode 2 knowledge. Traditional academic research tends to prioritise Mode 1 knowledge which is 'pure, disciplinary, homogeneous, expert-led, supply-driven, hierarchical, peer reviewed,

and almost exclusively university-based' (Gibbons, Limoges et al. 1994). Collaborative research leans towards Mode 2, which Gibbons describes as 'applied, problem-centred, trans-disciplinary, heterogeneous, hybrid, demand-driven, entrepreneurial, network-embedded' and emerges from collaborative and cross disciplinary approaches. He sees the progress of this shift throughout the last decade of the 20th century.

'The sites of (scientific) problem formulation and negotiation have moved from their previous domains in government, industry and universities into the agora…. the public space in which 'science meets the public and in which the public 'speaks back to science'….the space, *par excellence'* for the production of socially robust knowledge' (Gibbons 2005)

Watson (who as the then vice chancellor was responsible for the existence of Cupp at the University of Brighton) describes the difficulties for universities as a result of the changed 'size, scope and connectivity of the information and knowledge to which academics and their special communities of enquiry contribute' (Watson 2003:6).

'In terms of community it presents a challenge to universities to be of and not just in the community; not simply to engage in "knowledge-transfer" but to establish a dialogue across the boundary between the university and its community which is open-ended, fluid and experimental' (Watson 2003)

Cupp in a nutshell

Cupp's early research partnerships demonstrate some of the shift described by Watson and are part of a bigger story. The Research helpdesk was established to respond to community requests. Some of these requests were for research support, others for research training or for academics or students to undertake research on a community's behalf. Some projects have been able to work in a truly participatory way, responding in a way the community could accommodate to build capacity and agency within groups to define and execute their own research. Other requests have been subject to the constraints of capacity, funding and time and have resulted in the university taking responsibility for research outcomes on behalf of

community groups. Many have thrown up the different intentions for a research project held by academics and those immediately affected by its outcomes.

Many of the 150 plus research projects undertaken in the past 8 years have emerged as a result of enquiries to the Cupp Helpdesk. The Helpdesk aims to be a user-friendly point of entry to the University for Local Community Groups who are seeking university support with challenges they face, but who do not know how to access specific individuals who might be able to help. Some of the most typical Helpdesk enquiries include support with evaluation and assistance with understanding the evidence base in a particular area. The Helpdesk also fields internal enquiries from university academics and students seeking community partnerships. A helpdesk manager is the initial point of contact, and she is supported by 'The Senior Researchers Group', a team of academics who meet bimonthly to consider how best to respond to helpdesk queries. Wherever possible, enquiries are matched with academics who would themselves find the partnership beneficial to furthering their own research or teaching interests. Members of the Senior Researchers Group are given a token payment for their time. The first port of call for most enquiries is a face to face meeting between a member of the SRG and the enquirer and five hours of academic time is provided free of charge. People hear about the Helpdesk via the university website, through various local publications, e-lists and increasingly, by word of mouth.

Conceived in the original application for CUPP funding through Atlantic Philanthropies, and corroborated through a needs assessment with community partners, the rationale through which a helpdesk would assist the process of change in community engagement was set out by David Watson in his role as vice chancellor:

The helpdesk will be available to support members of the community and community groups carry out their own research and/or access University expertise. This is likely to be a «virtual» desk in terms of the connections to the range of University expertise, but will have a human face in the form of a helpdesk officer who can navigate and negotiate within the University in support of community contacts. A community research fund will accompany the helpdesk and enable University staff time and other expertise and resources to be made available in response to proposals from community groups. (University of Brighton 2002)

As well as research partnerships emerging through initial Helpdesk enquiries, Cupp has been successful at drawing in some specific research and knowledge exchange funds. The UK governments' Higher Education Funding Council for England funded two initiatives: The Brighton and Sussex Community Knowledge Exchange which funded larger projects, (with totals for each project ranging from £5000-£25,000) and The South East Coastal Communities Programme which funded four £90,000 projects in the Sussex region. Moving away from the earlier notion of knowledge transfer in which universities 'transfer' their knowledge to community groups, both BSCKE and SECC have worked with the term knowledge 'exchange' in which mutuality is key, and in which university and community knowledge is equally valued and prioritised.

The introduction of Student Community Engagement was part of a second phase of the Cupp story. Influenced partly by Service learning programmes in the United States it develops opportunities for students to work with community groups as part of their discipline based learning. Some programmes include modules where students work in community organisations as part of their second year undergraduate programme. They are assessed through a series of reflective assignments which require them to interrogate their experience in the light of scholarly academic texts. Using Kolb's learning cycle (Kolb 1984) they are encouraged to see the equal relevance of experiential participation and theoretical conceptualisation to a holistic understanding of the world. In many ways this links to Freire's concept of praxis which links action to reflection and to change. It also reflects Freire's 'humanising education' as:

'the path through which men and women can become conscious about their presence in the world. The way they act and think when they develop all of their capacities, taking into consideration their needs, but also the needs and aspirations of others' (Freire and Frei Betto 1985:14-15)

Some of these students go on to focus their third year dissertations on aspects of their practical experience and, at M level they are able to take on a piece of live research for a community organisation as part of their Master's degree.

Through its teaching programmes the university plays a role in framing the status of different kinds of knowledge among future researchers. By working alongside practitioners and community members and learning from them students are

encouraged to see knowledge drawn from lived experience as equally valid to their academic learning, and research as contributing to and being informed by practice. Taylor and Fransen illustrate this in their working paper on the role of higher education in development and social change, (2004). They suggest that “linking universities and communities” (such as Cupp at the University of Brighton) is one way to create “new understandings of the transformative potential of experiential learning with social relevance” (Taylor and Fransen 2004: pg 20).

Conventional understandings of the nature of learning in HE assume the participation of an academic who teaches and a student who learns... however (community partnerships) introduce an additional participant: the community practitioner. Like the academic and the student the practitioner plays a valuable role as an educator as well as a learner. All three may engage in different spaces depending on the nature of the interaction between the university and community…. Community developers/mobilisers, field practitioners, academics and students (can) work together and learn from each other as ‘critical scholar-practitioners’. (Taylor and Fransen 2004: pg 20)

Through its help desk, its project work and its student programme Cupp is able to respond to community requests for support in ways that are mutually beneficial to community needs, student learning and academic research. In terms of the aims set for it in 2003, and the priorities of the 1998 World Conference on Education it provides an example of a socially committed university that is concerned with the ethical dimensions of knowledge created for the benefit of society. It also provides evidence of valuable partnerships between the community and the academy that can contribute to the co-creation of knowledge.

However before claims can be made for any radical participatory outcomes a deeper analysis is necessary. Freire’s work emerged from a very different period in history and was concerned with the education and subsequent empowerment of those living under poverty and oppression in Brazil. It has been influential in community and adult education, and in the development of participatory action research all over the world. Although Cupp makes no specific claims to participatory approaches, the nature of the work it undertakes is often drawn under the same banner as participatory action research and some of our own projects too explicitly define themselves as such. Freire’s concern with the knowledge and empowerment of oppressed peoples, with the importance of the lived knowledge of minority

groups and with using that knowledge to challenge oppression, speaks to much of Cupp's work. All Cupp projects are concerned with addressing issues of disadvantage and social exclusion and with how global issues of poverty and oppression are played out in a local context. However, the tensions in partnership working and the different constraints on communities and universities often undermine participatory approaches. Furthermore, not all community partners want to participate in the research process, and welcome the opportunity for academics to work out a problem on their behalf. Some explicitly commission projects such as service evaluations which, from a strategic perspective, need to be completely independent of their organisation. How far and in what ways groups are able to use the knowledge generated through partnership working for their own empowerment is also a pertinent question.

In Cupp, we have developed other knowledge typologies in the tradition of Gibbons. We have experimented with notions of type 3, 4 and 5 knowledge – with type 5 being explicitly co-produced by the community and university (Hart, Maddison et al. 2007:5). We have also elaborated our programme with the explicit aim of supporting projects that can demonstrate mutual benefit for both community partners and the university. However, for the purposes of this collective volume, we have seen fit to examine our programme through the lens of participatory research frameworks. The following section outlines John Gaventa's framework, leading on, in the final part of this article, to a consideration of where Cupp projects fit in relation to it.

Participatory research frameworks

There are a number of frameworks that could be applied to assessing Community University Research projects. Gaventa's model (table 1) differentiates between traditional, participatory and collaborative research in terms of the different stages of the research process, dissemination and follow up. Where traditional research is researcher controlled and led participatory research places the community as an equal partner in all research stages, and in control of both the research concept and the outcomes from research findings.

"Essentially Participatory Action Research (PAR) is research which involves all relevant parties in actively examining together current action (which they experience as problematic) in order to change and improve it. They do this by critically reflecting on the historical, political, cultural, economic, geographic and

other contexts which make sense of it. … Participatory action research is not just research which is hoped that will be followed by action. It is action which is researched, changed and re-researched, within the research process by participants. Nor is it simply an exotic variant of consultation. Instead, it aims to be active co-research, by and for those to be helped. Nor can it be used by one group of people to get another group of people to do what is thought best for them – whether that is to implement a central policy or an organisational or service change. Instead it tries to be a genuinely democratic or non-coercive process whereby those to be helped, determine the purposes and outcomes of their own inquiry" (Wadsworth, Y, 1998:1)

In essence few community university partnership projects are able to fit easily into the mould of participatory action research and many of them move in and out of participatory approaches at different stages in the partnership process. While a number of ideas for research originate in the community, community groups often look to university partners to take the lead in the early stages of working together. In reality many fall into a broader more fluid category of commissioned research, (though generally without payment) where university partners take on research projects on behalf of a local community partner. The process of negotiating research priorities and approaches is a difficult one and while this may be possible as part of a mature partnership where both parties have worked together before, new partnerships often struggle with issues of leadership and direction. The revised model in table 2, showing the sequential stages in a research process perhaps better illustrates how projects move in and out of different participatory, collaborative and traditional stages. Partners take on different levels of responsibility at different points in a project's life and any subsequent transformation or empowerment is perhaps as much to do with how the outcomes of the research are used as who is directing the research process.

The Range of Approaches to CU Partnerships

One of Cupp's earliest experimental projects involved research into education and employment progression routes for refugees. It was developed as a pilot for future Cupp projects in order to explore ways in which the university might work with refugees in the city. The research approach could be defined as traditional, with academic researchers using a range of quantitative and qualitative research methods to collect data from the refugee community. Despite including a range of local organisations as community partners and using refugees as interviewers their

role was more as community gatekeepers rather than co-researchers. Similarly the results of the research were very much in the hands of the university.

The following recommendations have been informed, to a large extent, by the suggestions offered by participants in the research. In order for these recommendations to be addressed, the successful partnerships established via this project will need to be maintained and further developed. Whilst it is hoped that the contents of this research will be of interest and use to other Higher Education Institutions, it is recognised that a specific commitment will be necessary from the University of Brighton in relation to examination of its own processes and procedures which, in turn, will facilitate access to HE for refugees. (Report recommendations, Banks and McDonald 2003)

A second follow up project undertaken by the University of Sussex took an active decision to use a participatory approach from the start and began by commissioning some training in participatory methodologies for the academics and their co-researchers (Morrice, Addise, Shaafi and Woolridge 2007). The evaluation report makes the following conclusions:

Having identified and established the research team the reality of working together over the remaining fourteen months was a process of constant evolution and experimentation. Power and issues of inequality were embedded in the project from the start. It was the university that had written and submitted the project proposal with the community partners only coming on board once the funding to enable them to participate had been secured. However, having started life as a university-led project it had been envisaged that once the research group was up and running that they would increasingly take a lead in determining the priorities and direction of the project. In retrospect this was to underestimate the power dynamics involved of working with individuals who come from marginalised and excluded groups.

Issues associated with the refugee experience interrupted and intervened in the project, often taking precedence. Among the issues to impact on the working of the partnerships were homelessness, a deportation order and fear of travelling on buses following a racist incidence. Like other socially and economically vulnerable groups preoccupations with finding solutions to social situations are often just below the surface. All of these, coupled with everyday pressures of trying to juggle other work,

study and home commitments often made it difficult for the whole research group to meet up and the composition of meetings tended to fluctuate with often only two or three partners meeting up at any one time. As the partners came through the university's previous work some of the researchers knew each other. Although they all shared a common agenda of wishing to raise awareness of issues facing refugees and asylum seekers they weren't representing the interests of one single community and instead had their own individual agendas and interests. These factors combined made the process of developing a sense of group identity and common purpose slow, which in turn made it more difficult to establish more equal partnership working between community and university. (Morrice et al. 2007:111)

Community Partners were specifically asked whether the outputs of the project might make a difference to refugee communities:

It's difficult to know whether it makes a difference to refugee communities. They think its better that their voices are heard and they know something will come out of this research. May be an article, may be people's awareness will be increased. They know there won't be drastic changes tomorrow, but they want to participate; they want their voices to be heard, they don't want to keep quiet. (Morrice 2007:116)

Despite this project trying rigorously to follow a participatory approach, it ends with the sense that community partners are largely passive and that power resides with the university to ensure that "something will come out of this research. Maybe an article…." (Morrice: Research report, 2004). The community members involved in the partnership do not immediately see a way in which they can use the knowledge generated to change things.

It seems from the evaluation that this was due principally to two key factors. The first involved the decision to undertake the research and the perceived need for it which originated in the university, partners were brought on board at a later stage. The second was the life situation of the community partners and the difficulties they faced on a daily basis which "interrupted and intervened" in the project. Although these issues were associated with their status as refugees, as Morrice points out such difficulties are prevalent in many socially excluded groups where "preoccupations with finding solutions to social situations are often just below the

surface. All of these, coupled with everyday pressures of trying to juggle other work, study and home commitments often made it difficult" (Morrice 2007:111). It is not hard to deduce that when such difficulties prohibit partners from taking an active and equal role in a research project, then leading significant social change, despite the knowledge they have generated, will for them seem almost impossible.

Two other Cupp projects, both specifically concerned with community involvement and community regeneration illustrate different approaches to partnership working and empowerment and how these can impact in different ways on improvements to local areas. The Moulsecoomb 'Being Heard' project involved academic researchers from the Social Sciences, students from the Institute of Development Studies and residents of East Brighton in researching some of the possibilities of and constraints to community involvement. The CNA (Community Needs Analysis) in West Hove brought together academics and students from the Centre for Computing, Maths and Information Sciences with volunteers to look at priorities for local development among community members.

The main objectives of the Being Heard project was to compare different types of resident involvement in Moulsecoomb; involvement in a large scale state funded project and involvement in smaller community led activities. It had two main goals, – that of enabling residents views to be heard and influencing policy making at a local and national level. The report concluded that the potential for resident participation is high but draws attention to the difficulties of using participatory approaches and the "differences in status, attitude and approach between residents and officers along with an imbalance in value attached to different types of knowledge" (Conyers and MacDonald 2008). It also examined the problem of community representation:

…… the study raises concerns regarding the number and type of people who participate. The findings suggest that the number of residents who get involved in area improvement activities in Moulsecoomb is small and that there is a 'hard core' of participants who are involved in several different activities. They also suggest that the scope for increasing the level of participation is limited because the majority of the population are, for a variety of reasons, either unable or unwilling to play an active role. Both residents and other stakeholders suggested that there are particular characteristics of Moulsecoomb that have discouraged widespread participation, notably its physical and social fragmentation ….research elsewhere suggests that the low level of involvement in Moulsecoomb is not unusual…….. The

study also found that the majority of participants are ‘self-selected’ and that they are often not typical of the wider community. This raises important questions of representation: are those who do participate regarded as representatives of the wider community and, if so, how effective can they be in this role? (Conyers and MacDonald, 2008:33)

The purpose of the CNA project was to assess the needs and perceptions of a different area of Brighton as articulated by local residents. It used a questionnaire with open and closed questions but analysed these by counting the number of votes to establish resident priorities for development. The report focussed on gathering and tabulating data that could then be taken forward by local community members to lobby for infrastructural change. The report consists of a series of statistical tables quantifying the changes that residents would like to take place. The recommendations in the report point to separate outcomes for academics and community partners:

This report is intended for use as a working document that can inform the development and improvement of services, provide information for community groups and evidence funding bids.

In addition, the results will be disseminated to local residents‟ homes via the West Hove News, at local community venues, shops and cafes and will be available to download from the West Hove Communities website. The CNA team also writes academic papers and articles discussing participatory design, social capital, collaborative working and involving methods and will continue to use information and communications technology as a tool to support local community networks. (Community Needs Analysis, Full report, CNA Research Team, February 2008 Cupp Website)

The CNA research deals with the collection of quantitative statistical data, which was largely gathered by students on behalf of organisations and as such could be handed over to those organisations to use. It illustrates the potential value of empirical data to evidence funding bid and is a useful example of how the separate knowledge bases of students, studying information science, and residents, familiar with a particular area, can contribute to community improvement. It was not necessary for the community to be involved in all stages of the research in order for

it still to be useful to them.

However the Being Heard was concerned with the much less tangible processes of how individuals and communities make their voices understood. As such it was important that both university and community researchers were part of the research process. Their evaluation of that process illustrates some of the difficulties associated with community representation.

BoingBoing is a mature Cupp programme with its origins in a joint practitioner-academic book published in 2007 (Hart et al 2007) A further strand of the work developed as a result of a Helpdesk Enquiry from a local parenting charity which was responded to by an academic (Aumann and Hart 2009). BoingBoing draws together ideas from work on the nature of resilience to support disadvantaged children and their families. It offers training and one to one support to practitioners. Within the university, it feeds into curriculum developments and involves students through individual research projects and volunteering opportunities. Undertaking research in the resilience field and supporting parents, practitioners and disadvantaged young people to engage in, and with, resilience research are further elements of the programme. Two examples serve to illustrate this. First, a resilience research forum with equal participation from community partners takes place three times a year. Second, BoingBoing's recent delegation to deliver a workshop at a Canadian Resilience Conference consisted of two academics and five practitioners. Most recently BoingBoing has developed its own website and social enterprise jointly owned and managed by a community partner and an academic. From inception, it has been participatory, with the original idea for the book coming jointly from community partners and a scholar. The fruits of funding bids have been shared, with more monies funding community partner and parent input than academic. A community organisation has held and managed the budget for a number of projects, although final says on who gets funded for what have been joint decisions. Any ideas for funding bids are jointly developed, and would simply not be pursued if community partners could not fully endorse them. Of course the development of BoingBoing has not been without its tensions, with issues of finances, power and the need to work at developing mutual goals, important points of tension that have been elaborated elsewhere in joint articles by an academic and her community partner (Hart and Aumann 2007; Aumann and Hart in press) One of the key reasons that BoingBoing has developed in such a participatory way is that the lead academic is a 'boundary spanner', at once an academic, community practitioner in the field of child and adolescent mental health, and also a service

user in her capacity as adoptive parent of three children with special needs. Boundary spanners can be useful in situations where people speak very different languages and come from different power bases. They can help translate across contexts, and draw networks together.

The nature of partnership working depends a lot on individuals being able to act as ‘boundary spanners’ representing and bringing together the needs of different groups or different sectors, working for similar ends. A further example of a project in which boundary spanning might have supported the development of mature participatory research partnerships is Count Me In Too. Count Me In Too is an award-winning research project where lesbian, gay, bisexual and trans (LGBT) people shared their views and experiences, and worked with service providers and others to gather and present evidence that would promote positive changes for LGBT people. It was based on an earlier research project, Count me In, designed entirely by community members and funded by the East Sussex Health Authority and Brighton & Hove Regeneration Partnership programme. Drawing on the findings of this research, a LGBT community strategy was created with key demands for improving the lives of LGBT people in Brighton & Hove. Many action points were directed at the creation and provision of services. From Count Me In ‘Spectrum’, a local advocacy group, was formed, in part to hold mainstream services accountable to LGBT communities.

By 2005 the LGBT community strategy was nearing its end and there was a demand for further up to date evidence, with which to inform future work. Through a CUPP-Trustee matching event at the University of Brighton Spectrum was able to make links with a Brighton based academic and their joint working has framed much of the work of Count me in Too. A series of open consultations were instigated and a steering group formed, which guided the design of the research and stakeholders were asked to submit questions for the questionnaire. Data was collected through the questionnaire and supplemented with focus group discussions. An LGBT data analysis group analysed the results and key stakeholders were involved in commissioning additional related research which included Domestic Violence, Community Safety, Drugs and Alcohol and Mental health.

The Count Me In Too website describes the research as ‘a community led project from the start’. Count Me In Too’s lead academic was well networked with existing contacts in Brighton and Hove’s LGBT community, as well as a strong research profile in this area, and was able to play a boundary spanning role alongside Spectrum which had ongoing working relationships with local LGBT activists and

organisations. The research was designed and directed by a research team made up of academic researchers and paid staff and volunteers from Spectrum, as the project's community partner. The project engaged community members in project design, data gathering and analysis, and thus in terms of a global knowledge movement it is probably the best example of community members themselves using research process and findings to pursue their own ends. However it also highlights issues about paid and volunteered time and the amount of gift time needed in community owned projects if members are to be fully engaged in research processes.[1]

Helpdesk enquiries often develop into commissioned research – either paid or unpaid depending on the circumstances. Here, academics from the university take on a research project, the aims and objectives of which are clearly developed by a community organisation in collaboration with academics. An evaluation of a mentoring service for people with mental health difficulties attempting to find work is an example of this type of commission (Cameron et al., in press). In this project, two academics worked to the brief of the community organisation, interviewing staff and service users. The project resulted in the academics providing the organisation with an evaluation report.

A Brighton based visiting professor has worked extensively with London Citizens, a group campaigning on a wider range of issues including affordable housing in London. Free of some of the demands of school based professors, he has been able to direct his research to match the needs of the group, which they have similarly been able to use to influence policy. While he took responsibility for leading on research processes the group took an active part in directing these and, as commissioners, were ready and able to use the knowledge generated to support their campaign.

Masters' Students, who take on projects on behalf of community groups, fall very much into this role of commissioned researchers. Although unpaid they are invariably working to specifications provided by a community group while taking responsibility themselves for the research process. Generally a student will frame the research questions in response to a brief set by a community partner then collect data, analyse findings and produce a research report themselves. They depend on their partner to provide them with access to community respondents and to data sources rarely have the flexibility to work equally with their partner throughout the research process. Deadlines provided by academic timetables and requirements set by examination boards frame the kind of report they eventually

produce and for a partnership to succeed these parameters need to be acceptable to both parties. Some will agree to prepare a separate report to the community group in addition to their academic thesis. An Occupational Therapy student who worked with a group of marginalised community artists was able to identify data to support a large funding application while gaining valuable experience of with a particular client group and access to a hard to reach community. The success of her research depended on her being able to manage the research and take the lead in collecting and analysing data, without which the work may not have been completed. Her partner organisation were happy to provide her with occasional advice and were grateful for her findings but would not have had the time to work equally on the research with her.

Student community research partnerships and academic commissions have also thrown up the different intentions that universities and communities have for research projects. While a university may continue to look for an unbiased analysis of findings and a critical appraisal, community groups attach their own meanings to their activities and are often looking for a positive spin on these to present to future funders. This became apparent during a former student project with a local drop in centre. Although the students were closely supervised by module tutors they were encouraged to analyse their findings and to identify recommendations for future developments. As an academic piece of work they gained a high grade for the rigour with which they approached the project but their partners were horrified by what they read as implied criticism making the results unusable in future funding applications. Such an outcome is not uncommon in commissioned research where the organisation requesting the work expects to be portrayed positively in its findings.

Conclusion

None of the above examples necessarily invalidate or undermine the success of the projects cited but they do illustrate how important it is to be honest about what they are able to achieve in terms of community empowerment and social change. They also illustrate some of the difficulties in research partnerships and how hard it is for minority groups to properly own and take forward the knowledge they have helped to generate. Cupp aims at the co-ownership, with community partners, of the processes through which knowledge is developed and the ways in which it is subsequently used. While we have achieved this in some of our mature partnership other projects are still very much at the beginning of this process. Our history of

collaborative working shows members of a partnership moving in and out of positions from which they are able to challenge dominant ideologies and take control at different stages in the relationship. Over time we have seen community groups beginning to influence the academy both in the delivery of teaching and the commissioning and of research.

But Cupp projects also illustrate some of the difficulties of using participatory approaches within an academic context and of the separate pressures and tensions on academics and on practitioners that pull them towards different priorities. Freire's belief in the ability of minority groups to 'name their world' and then to organise to transform it is countered by the realisation of how hard it is in the present climate for many such groups merely to cope and to stay alive. The energy needed to live with multiple disabilities, to feed a family from a minimum income, to cope with homelessness or a serious addiction or to negotiate civil responsibilities in a second language as a refugee, invariably makes it difficult for partners to also actively participate in research to change their lives. In this instance it remains the responsibility of academics to advocate on behalf of the partners with whom they work. The Freireian philosophy of the importance of oppressed people owning and naming their world is an important reminder of the purpose of our work and of the difficulties of the context in which people live.

If the great popular masses are without a more critical understanding of how society functions, it is not because they are naturally incapable of it…but on account of precarious conditions in which they live and survive, where they are 'forbidden to know'. Thus, the way out is…the critical effort through which men and women take themselves in hand and become agents of curiosity, become investigators, become subjects in an ongoing process of quest for the revelation of the 'why' of things and 'facts'. (Freire 1999:105)

In order to support people in gaining a more critical understanding of how society functions it may be necessary to work with them and to help provide the 'why' of things and 'facts'. While people themselves may lack neither the curiosity nor the potential to do this the time needed for full engagement in research is often at a premium.

In 2009, ten years on from the 1999 World Declaration, UNESCO held a series of follow-up conferences focussing on two overarching themes: the role for higher

education in addressing major global challenges (sustainable development, Education for All, poverty eradication), and their ongoing social responsibility. The conference ended with the following conclusion:

The past decade provides evidence that higher education and research contribute to the eradication of poverty, to sustainable development and to progress towards reaching the internationally agreed upon development goals, which include the Millennium Development Goals (MDGs) and Education for All (EFA). The global education agenda should reflect these realities.

In 2010 the president of the International Association of Universities made the following statement:

What has become clear is that none of these major issues in the global agenda will be resolved without the participation of universities, since they are the environments that foster not only knowledge, thought and research but also proposals for social action. (Ramon de la Fuente, president of the International Association of Universities. 2010)

Certainly the stage has been set, both nationally and internationally for universities to redefine their approach to knowledge creation and their role in relation to their local communities. Such a role will include working for, working on behalf of and working with local communities as they generate the knowledge that will help them to understand their world, and subsequently to change it. Universities have a responsibility to develop in their staff and their students an appreciation of different forms of knowledge and the ability to use these to address issues of sustainability, disadvantage and inequality. The Cupp story is a modest one but its history holds some useful lessons for community university partnerships and indicates something of what they might contribute to this process.

Table 1: Gaventa's Research model

Stages of Research	Researcher Led (traditional)	Practitioner led (Participatory)	Collaborative

Identification of research problem of question	Researcher	Community	Joint
Development of method/approach	Researcher	Community with research assistance	Joint
Entering the community	Researcher	Researcher invited by the community	Negotiation process
Gathering the data	Researcher	Community	Joint
Analysis of Data	Researcher	Community members with help of researcher	Joint
Dissemination/follow up	Researcher	Primarily for learning and action in the community	For community empowerment and or outside use/publication
Exiting the community	Researcher	Transfer of skills	Negotiated process

Source: lecture notes, John Gaventa, 2007

Table 2. Revised research model/time line showing different levels of community control at different points in the research process.

	Idea	**Question**	Methods	Data collection	Analysis	Writing up	Used by
Particip.	Community	Community with researcher	Community with researcher	Often community	Community with researcher	Community with researcher	Community for social change
Comm.	Community	Researcher	Researcher	Researcher, possible community assistants	Researcher	Researcher	Community often for funding purposes
Collab.	Joint	Joint	Researcher	Researcher, possible community assistants	Joint	Researcher	Researcher

Supported	Community	Community with academic support	Researcher with community agreement	Community	Joint	Community with academic support	Community often for development purposes
Trad.	Researcher	Researcher	Researcher	Researcher possibly with community gatekeepers	Researcher	Researcher	Researcher or academic institution.

Bibliography

Aumann and Hart (2009) *Helping Children with Complex needs bounce back: Resilient therapy for Parents and Professionals*, Jessica Kingsley, London.

Banks, L and McDonald, D (2003) *Refugees into Higher Education, A report from the Health and Social Policy Research Centre at the University of Brighton, for the Community University Partnership Programme*, University of Brighton, Brighton.

Being Heard Research report (2008).

Bourner, Tom (2010) *Student-Community Engagement in Context – The Long View* A paper for the conference 'Student Volunteering and Social Action: 1880-1990', 25 Nov at Toynbee Hall.

Conyers, D, MacDonald D (2008) *Moulsecoomb: Being Heard!* IDS, Novas Scarman, University of Brighton, Brighton.

Community Needs Analysis, (2008) Research report, CNA Research Team, Cupp Website

Cupp original business plan, (2002) University of Brighton, 2002:6

Day, P and Farrenden, C (2008) *Portland Road and Clarendon, Community Needs Analysis Full Report of Findings*, Cupp, University of Brighton.

de la Fuente, Ramon (2010), Talloires newsletter November 2010, Talloires network, Tufts.

Freire P and Frei Betto (1985) *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* Bergin & Garvey, Amhurst.

Freire, P (1999) *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed* Continuum Publishing Agency, New York.

Gaventa J (2007) Unpublished lecture notes.

Gibbons, M., C. Limoges, et al. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Sage.

Gibbons, M. (2005). *"Choice and responsibility: Innovation in a new context."* Higher Education Management and Policy 17(1): 9-21. Keynote address to 2004 IMHE General Conference.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Humboldt, W. von (1970), *'On the spirit and organisational framework of intellectual institutions in Berlin'*, Minerva 8, German Original 1910.

Hart, A., E. Maddison, et al., Eds. (2007). *Community-university partnerships in practice*. Leicester, Niace.

Hart and Aumann (2007); *'An Ace way to engage in community-university partnerships: Making links through resilient therapy'*, in Hart, A., E. Maddison, et al., Eds. (2007) Community-university partnerships in practice. Leicester, Niace.

Morrice, Addise, Shaafi and Woolridge (2007) *'Finding a Voice, Refugees in Research'* in Hart, A., E. Maddison, et al., Eds. (2007) Community-university partnerships in practice. Leicester, Niace.

Morrice, L (2004) Research report, Refugees into Higher Education, Cupp website.

Taylor P and Fransen J (2004) *'Learning and Teaching Participation, Exploring the Role of Higher Learning Institutions as Agents of Development and Social Change'* IDS Working Paper no. 219, Brighton: Institute of Development Studies.

Wadsworth, Y (1998) *'What is Participatory Action Research?'* Action Research International, Paper 2.

Watson, D. (2003). *'Universities and civic engagement: a critique and a prospectus'*. InsideOut, University of Queensland, Queensland, Australia.

Notes

[1] With thanks to Leela Bakshi, the research activist on the Count Me In Too research, who helped us to write this paragraph in a way that reflects the ethos of Count Me In Too.

Re-building Community-University Partnerships: Major Challenges in the Global South

Sonali Mukherjee
Rajesh Tandon[1]

Introduction

When the whole world especially, the Asia-Pacific region is reeling under the impact of economical, political and ecological distress, the need of the hour is to channelize the knowledge resource base for the benefit of the poor, impoverished and marginalized sections of the society. Since its establishment in 1946, UNESCO has persistently stressed higher education's importance in the development of societies, and over the past few years has stressed its responsibilities in promoting sustainable development and the culture of peace. (Second World Conference on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action held at UNESCO Headquarters in Paris from July 2009)

In creating a progressive society, strong economic values have got inculcated in every institution of the society. Karl Polanyi's formalist notion of economy is best suited to describe the market-dominated society of today. The institutions of higher education are also being affected by market driven forces. Education has almost become a commodity, which can be exchanged on economic terms and can be utilized for the benefit of the individual rather than the society at large. The student is now playing the role of a customer rather than a seeker of knowledge. Geographical borders are no longer constraining for reaching out to the prospective students. The Northern Universities are setting up campuses in the South. They are also collaborating with other institutions or franchisees to teach their courses under their brand name without getting involved in the complex administrative processes locally.

Globally, higher education is a form of business today. It is more of a commercialized affair and it has shown a growth of 7 per cent per year since the late 1990s. Private companies have also entered the education business to garner profit. Proceeds of such kind of exchange are so high that many government-controlled universities are seeking independence from governmental authority. In many countries including India, the government controls fee structure and it is usually higher for the foreign students, which cause a lot of anxiety to many. Thus

many universities have created specific niches for foreign students. To capture the foreign market the courses are customized as per the international requirement and also wide publicizing tactics are resorted to (Kaul, 2006)

Since education business is generating good profit, therefore, education institutions are now pursuing students, especially foreign ones, using a wide variety of marketing strategies. Many delegations of universities and higher education institutions have come to India from UK, USA, Australia, Canada and European Union seeking opportunities for collaborations and partnerships. This is a matter of serious concern as they are offering courses, which are linked to producing graduates with market-oriented skills only. These skills would fetch these graduates higher salaries in the international market. But this trend can hardly be considered sustainable for local community. This kind of ‘brain drain’ is actually taking away the best and the brightest from southern countries and also the infrastructural facilities available to the rest of the people in the country cannot compete with the Northern Universities.

During the past couple of years, there has been a certain sense of urgency in reforming higher education in India. With growing commercialisation, content and pedagogy have also become market-oriented. Content has become vocationalised, skill oriented; pedagogy has become short term, rote learning, ahistorical and decontextualised (Tandon, 2008). From being a private good, higher education has to become a public social good, which would then have a lot to contribute to the needs of sustainable development. Historically, higher education has served the purpose of research and training. The knowledge production has been the major contributory function of the higher education institution. But the orthodox pedagogy has to give way to more engaging pedagogies where students could learn more from being actively involved with communities, i.e. gaining knowledge through praxis.

Universities today are facing the obligation of creating responsible citizens who would necessarily take the step towards creating a democratic and developed society. The rapid advances in sciences and technology are an added responsibility to shoulder for the universities. They need to produce technically sound individuals who would be able to take care of the world economy and global changes in the future. They should also be able to fulfill the social commitments of removing inequality and social injustice. Therefore, the university education has to be qualitatively enriched. Otherwise the products of university education would not be able to meet the challenges in creating a free and fair society. This reaffirms the

need for an alliance between universities and communities. Many such networks have been created and various universities are involved in doing community engaged research. It would be worthwhile to provide a brief analysis of all the major networks that are functioning in the global south on community – university partnership. This would bring to fore two important aspects: the obstacles in the path of fulfilling such a mutually beneficial negotiation; and secondly, the best way to harness the creative energies of all those who are working with the community or those who are from the academia trying to build policies for the future.

Community university partnership entails a process of exchange of knowledge between the two. Seeped into this process is reciprocity of learning, sharing of practical experiences and jointly spearheading the process of social and human development. This partnership is beneficial for both. For the academicians, it opens new avenues of research and also equips them with better examples to add to their teaching. Students benefit from such kind of learning, as they are able to assimilate knowledge in a better way and also increase their understanding of the relevance of community-university engagement.

The role of such an alliance is to bridge the gap between various actors in the development process so that they are able to address the issues of better livelihood approaches, sustainable development and just human rights for the people living in the fringes of the society. The disadvantaged or the oppressed individuals can also have a say in the governance process or assert their citizenship rights, but that is only possible when they have been brought into the fold of a strong civil society. A space needs to be created for differing voices on diverse issues. Equal opportunities and human rights would qualify for a better citizenship. Therefore, the actors in the development initiatives like the Government, Universities and the Civil Society Organisations are increasingly getting involved in joint collaborations to enhance the quality and ensure success of the various development schemes.

Transdisciplinary or interdisciplinary research is the emerging theme in the Universities or higher education institutes. Their focus is on developing research analysis which would be for the benefit of the masses rather than for the academe. Therefore, individual projects are giving way to joint ventures. They are engaging in knowledge generation with Civil Society Organisations to bring social, economic and political change in the communities. The Civil Society Organisations are thereby able to articulate their opinion to influence policy for the upliftment of the marginalized communities through the academe which earlier they could not do, as they were not recognized agency of knowledge whereas the academic world had all

the credibility as an excellent resource of knowledge. Academicians, on the other hand, got the empirical knowledge from the field, which had a greater impact on policy formulation and implementation.

Articulation and creation of knowledge base has taken a leap forward through such joint collaborations. Knowledge is no longer the domain of academe alone. Since knowledge is the basis for creating social changes therefore, all forms of knowledge, including, indigenous knowledge, has found a space for itself in the development sector. Such kind of information and expertise was earlier unavailable; therefore, now they are valued as precious data. Knowledge of the indigenous people, albeit in the Global North, has immensely helped in creating various sustainable development approaches.

The partnership approach justly involves community members, civil society organizations, academia and the policy institutions. All the partners contribute their expertise and share responsibility and ownership to enhance understanding of a given phenomenon and to integrate the knowledge gained with action to improve the well-being of community members and foster sustainable development. Diverse expertise to address complex community issues will increase trust and bridge cultural gaps between partners. The aspirations and engagement of the citizens, with the passage of time have changed. The collaborative engagement of community and university is a good modality by which the world can be improved along with the aspirations of citizens. (Pant, 2010)

According to Dr.Lean Heng Chan at Universiti Sains Malaysia, Penang, Malaysia, higher education can and must play an effective role in developing students towards social commitment in their work and life. Students should be inspired towards a more humane and sustainable now and future. Through teaching, teachers could engage with them to explore their understandings of the world not just as an objective fact ‘out there’ but also as part of one’s own surroundings and look for solutions to bring about constructive alternatives.

Widespread Initiatives in Partnership

Higher education institutions are enlarging their boundaries and making their borders porous and receptive to the diverse cultures outside. Since more and more people are getting educated and getting into universities, therefore it has become imperative for these institutions to be socially accountable. These institutions are fundamentally doing teaching and research and taking part in some of the

developmental outreach programmes. In today's globalised world, it has become essential for them to take part in the community-engaged research along with the community and civil society organisations to be effectively transformative. Multiplicity of cultures, values and religions makes the world complex and at the same time challenging. Dealing with such kind of diversity sometimes makes the entire development process slow but once the barrier is broken, then the chosen path seems realistic to achieve. Merging of the ideas of the various partners helps in driving the initiative.

Community-University engagements have involved multiple approaches like extension activities, service learning, engaged scholarship and community based research in the Global South. It has been resolutely admitted from the examples of the Global North that participatory research engagement wherein both the community as well as the university has exchanged their knowledge and resources in formulating futuristic development programmes have been extremely successful. GACER (Global Alliance on Community Engaged Research), Living Knowledge Network, The Talloires Network, GUNI (Global Universities Network for Innovation), and more from the Global North are extremely successful in reaching such a goal. All these networks are advancing towards enhancing the community-university partnership on the global platform. These work toward strengthening the grass root organization in enriching their knowledge base and enhancing their capabilities in dealing with various complex social, economical and ecological issues.

Many of the higher education institutions and other stakeholders in the North are actively involved in working towards such partnerships for many long years. But such kind of pro-active initiatives of collaborative work is still in its nascent stages in the south. These kinds of alliances in the South are slowly picking up the trend from the North.

An Indian Case Study

The Society for Participatory Research in Asia (PRIA), a civil society organisation, located in New Delhi has collaborated with the Mountain Development Research Centre (MDRC), in Hemwati Nandan Bahuguna Garhwal University (HNBGU) in Srinagar, Uttarakhand.

HNBGU is headquartered at Srinagar, Pauri Garhwal district of Uttarakhand, India. It has two teaching campuses at Paruri and Tehri Garhwal. It is a residential- cum-affiliating institution of higher learning with more than 180 affiliated colleges with

jurisdiction over seven districts of the region. It is considered to be among the top ten large universities in the country.

PRIA's academic linkages programme aimed to involve institutes of higher education in community-based research, relevant to development goals and contributing toward public good. To this purpose, it aimed to create a common platform within HEIs where teaching & research activities contributed towards community service and also created a linkage between the community and the policy makers.

The process of initiating a partnership with HNBGU to encourage community-based research activities started early in 2004 when PRIA engaged the Department of Business Management in HNBGU on the issue of development of Uttarakhand. In 2005 an adhoc committee was formed under the Vice Chancellor. The committee decided to form a centre named Natural Harnessing Resource Centre (NHRC) to carry forward the agenda. Later the name was changed to Mountain Development Research Centre (MDRC)

MDRC emphasised on need-based research (drawn from the local community) to be undertaken by the university. The prime impact that the centre wanted to create was to channelise university research to the relevant development departments so that in framing policies the findings of the students could be useful.

With time MDRC's domain of work expanded and simultaneously new methods have been adopted to make the work of MDRC more effective. From taking university research findings to the department, MDRC now is also working on community issues directly. This is the second stage where to expand the reach of the project; it has started working among the people. It is trying to ensure that the existing rights are given to the people. The third stage, thought at inception, is that MDRC would interface with the government to provide some new rights; for instance, giving the affected people in any hydel-power project a percentage share in the company's profit.

In addition to training workshops, MDRC organizes interface between affected people and the government. It pushes the government departments to answer to people's queries. This is done in multiple rounds.

A need-based approach is being followed to decide the M. Phil and PhD topics, of the university students, through the involvement of MDRC. Students of

Anthropology and Environmental Sciences, are provided field exposure as a part of their course work where they interact with the community. This forms a part of their assessment and thus is treated very seriously by the students.

So far ten people from the local community, including those living in the forest have been invited to the university to teach. Issues handled by them range from forestry, agriculture, industries, bio-diversity, herbal vegetation among others. A significant step has been taken in bringing in traditional knowledge to mainstream. Jag Mohan Junglee, a person who had pioneered the concept of mixed forest was invited by the university to take a teaching position in the university. Similarly, Narayan Singh Negi, an environmentalist and a social activist, was invited to the university and honoured for his achievement and service to the society.

PRIA provided the expertise by bringing in the method of participatory research to the university. It was extremely important as this tool was employed to involve community in knowledge generation and efforts were made to unearth the traditional wisdom already existing locally. Through this method, various individuals have also come up who possess or have developed traditional methods to preserve nature and community.

A significant reason for success of this centre is the goodwill that it has earned among the people for its honest and sustained effort for development of the region and the people. Professional work culture of the two partners and their academic bent of mind helped them to understand the nature of the work taken up under the Centre. Given the stamp of the university on MDRC, gaining acceptance or access to the government officers was not difficult.

Commonwealth Universities Extension and Engagement Network-Africa

The *ACU University Extension Network* provides a forum for the exchange of good practice in community engagement activity, helps to disseminate knowledge and project management skills amongst practitioners across the ACU membership, and relays relevant news and opportunities for collaboration to its members. The network was launched at the University of Ghana in April 2008, and comprises 500 individual members. While many institutions define these activities as community engagement, others define it as community outreach, while others focus on knowledge mobilisation and still others on research communication. The ACU Extension Network embraces a range of activities within this broad spectrum. The

network is supported by the Development Partnerships in Higher Education, or DelPHE, programme led by the British Council, supported by the ACU, and funded by the Department for International Development in the United Kingdom.

Extension networks include people and organisations who normally act outside the higher education sector. This might include civil society organisations and NGOs, local government, industry, small-to-medium enterprises, development agencies and charities, and other international or national organisations. Sustained, formalised, and productive interaction with other sectors in society is a key goal of the university extension programme.

The kind of knowledge that is disseminated is relevant for many communities. There are many subjects and disciplines that have great developmental impact on local communities. For example, much extension activity is driven towards building capacity in agriculture and in rural regions. In these cases, universities engage with rural communities and disseminate knowledge on environmental sustainability, new agricultural techniques, principles of entrepreneurship, marketing and distribution, water engineering and sanitation, and other subjects relevant to rural communities. This may be done through training schemes, seminar series, cooperative working, or through dissemination of learning materials.

Many extension practitioners agree that this should be a two-way process. Actors in rural communities can also provide critical information and feedback to higher education institutions regarding the challenges faced by agriculturalists and rural communities, which can then help to inform the university research agenda. Such dialogue can help to bring universities into a better understanding of the development needs of their region, and can help universities play a stronger role in addressing these.

South Africa

Prof. Frederick Fourie (Rector, Vice-Chancellor, ***University of the Free State, Bloemfontein, South Africa***) in his keynote address (*Towards a South African scholarship of engagement: core and supplementary tasks of a university?*) had clarified the concept of engagement. The engaged university can be a constructive way of contextualizing South African universities Whereas a university can only provide its core functions because it has a base of scholarship, an intellectual base of independently asking hard questions to gain knowledge and insight, it must at the same time be an engaged university that uses its academic capacities and

functions to make a significant difference to the condition of its region, country and continent, helping – in this case – to eradicate the legacies of underdevelopment, poverty, colonialism and apartheid. It should be clear that such community engagement also is an important part of the transformation of society – and of the true transformation of a university. This can be denoted by the term "transformative engagement".

A particularly noteworthy strategy that the UFS has adopted is the establishment of "flagship" or key delivery sites for community engagement. The main purpose is to create empowering, collaborative "spaces" where staff, students and external participants can meet in order to engage in productive, multi-disciplinary and multi-sectoral interaction. One such key delivery site or "flagship" is the MUCPP, or Mangaung University of the Free State Partnership Programme which was launched in 1991.

Malaysia, University of Science-Penang

The Universiti Sains Malaysia is very keen to generate a society that is imbued with dynamic and civic leadership as part of its civic role and social responsibility. They are channeling added resources and research facilities to position USM to contribute to community change relatively quickly and in ways that will ensure deeper and longer-lasting commitment to civic engagement across higher education. There are two major types of partnerships. The first are student initiatives conducted through student associations and co curricular activities. Activities that are conducted together with the USM Student Union are usually university initiatives that are more widespread and multidisciplinary in terms of faculty and student participation. The second sets of initiatives are those conducted by the faculties. They are often related to the nature of the disciplines and may or may not involve students. In initiatives that involve undergraduates, there is a deliberate attempt to make the community a classroom for learning the lessons in life. Since the programmes involve research, educational or student activities they may involve separate parts of the university's organisation. Realising that the community development aspects may not be well documented or followed up for impact and effectiveness, USM has taken the step to establish a University – Community Partnership office under the Deputy Vice Chancellor in charge of Industry and Community Partnership. The office is responsible for planning and implementing multidisciplinary university level community initiatives and acts as a one-stop center for community outreach. In addition the office would serve as a coordinating and documentation center for

community related initiatives conducted by the faculties and research institutes. USM hosted the first Asia Conference on University- Community Partnership in November 2009.

Venezuela, Metropolitan University

Civic engagement at the ***Metropolitan University at Caracas*** (Venezuela) is a mutual

learning process. It aims to build partnerships and promote popular participation in addressing problems affecting the university's wider community. The university has espoused civic engagement as part of its strategic intent by formulating a broad policy known as Social Capital Initiative. The ultimate aim is to facilitate community development by adopting an educational model that promotes reciprocity in the way the universities interact with the communities. Currently, civic engagement is not explicitly supported in the government policy on higher education.

Major Challenges

Various studies have documented the need for collaborative research, which is for, with and by, the people themselves, with the support and partnership of 'experts'. It has been widely recognised that knowledge in action and knowledge for action were important for finding solutions to the problems of societies and communities (Tandon, 2002). Higher education institutions need to break away from the orthodox mode of classroom teaching. Faculties as well as students need to be engaged in empirical learning from the field situation. Alternative modes of learning, which were earlier on the fringes of academic priorities, are gradually finding a place in the course curricula of higher education institutions. Education institutions are becoming more accountable to the society. Slowly the threads of community – university partnerships that have weaved their way into the Universities of global North are able to negotiate a place for itself in the universities of the global South. More and more such networks are being created.

The essential focus is on how to harness a productive community – university partnership. The examples, mentioned above have faced various challenges in attaining a mutually beneficial end. Those are being presented here so that it acts a learning step for moving ahead.

Global South faces several challenges in moving this university-community

partnership forward.

1. Many universities in the global south are still maintaining a traditional view of knowledge; knowledge seems to be the monopoly of academia; knowledge in the community is not recognized as legitimate. Such a perspective makes partnerships with

communities one-sided, where university alone produces knowledge and then shares with the community. Co-production of knowledge with the community is not encouraged. This is an epistemological constraint where indigenous knowledge, and knowledge

produced through community actions is delegitimised. This is the first major challenge that needs to be overcome in global south.

2. The second major challenge follows from the above. University does not consider itself accountable to the public at large for its knowledge and

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

education functions. Choice of research topics and subjects for teaching students are not made in respect of needs of the community. Whereas needs of the business are acknowledged, the same doesn’t happen with respect to the community. Therefore, there is no accountability of

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

the university in research and teaching, and market forces dominate such choices.

3. On the other hand, communities in the global south, and civil society active in them, do not seem to value their partnerships with the academia. There is a history of mistrust between

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

them, which has not been addressed in the contemporary context. Civil society and community leaders need to be sensitized to the contributions that universities can make to advance their interests and agendas.

4. Within academic institutions and universities in the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

global south, there is growing pressure to conform to the world ranking systems. Such rankings do not take into account partnerships with communities. In fact, these ranking systems focus largely on theoretical research contributions which are assessed by their academic

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

peers alone. Assessment by the community does not feature in any such ranking system. New ways of ranking universities need to be designed which incorporate partnerships with communities.

5. Social science research funding agencies in the global south are

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

starved of research funds; whatever limited funds they have, they tend to favour such research which distances universities and researchers from the communities. While business is able to fund research it values, similar funding for community-based research is very

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

limited in the global south.

6. Systems of promotion inside universities do not consider engagement with the communities as a legitimate criterion. As a result, even when students and faculty in a university or department want to pursue community

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

partnerships, their efforts do not get recognized for promotions and awards. Promotion and reward systems in universities of the global south need to be reformed to include such criteria to enable scholars and students to pursue community engagement activities more willingly.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

7. Policies in ministries of higher education in the global south do not have frameworks that encourage university-community partnerships. As a result, community scholars do not get easily invited to teach in the university system. University leaders and Vice-

Chancellors, even when willing and motivated towards the promotion of community engagement, do not get support from policy-makers in their provinces or countries to take this agenda forward.

In light of the above challenges, collective efforts from the south and the north are essential to promote university-community partnerships. New alliances like GACER (Global Alliance for Community-Engaged Research) can play a critical role in sensitization of both universities and civil society of the global south. Likewise, influencing research councils and policy-makers in the global south needs to be a major program of alliances like GACER in the coming period. Motivating UNESCO and other such bodies can help in this regard.

While the challenges may look enormous, the examples of innovative partnerships briefly described in this paper seem to carry the hope that realising larger public benefits from such partnerships is both desirable and feasible.

References

Brown, David. (ed.). 2005. *Practice-Research Engagement and Civil Society in a globalising world*. CIVICUS

Gill, Saran Kaur. 2009. Academia, Industry and Community Collaboration in Malaysia: Strategies and Opportunities for the Future

http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001821/182187e.pdf accessed on 10th August 2010

Gourley, B.M. 2009. “Higher Education as a Force for Societal Change in the 21st Century”. Paper presented at The Campus Engage International Conference “Higher education and civic engagement partnerships: create, challenge, change” Dublin 4 – 5 June 2009

Kaul, Sanat. 2006. Higher Education in India: Seizing the Opportunity. ICRIER Working Paper No 179. Website: http://www.icrier.org/

Pant, Mandakini. 2010. Community University Partnerships in Mobilizing and Strengthening Knowledge for Sustainable Development: Case Studies from India

Sharifah Hapsah, 2007. Community Service Programmes in Universiti Kebangsaan Malaysia. Presented at 11th. UNESCO-APEID Conference, “Reinventing Higher Education: Toward Participatory and Sustainable Development” from 12-14 December 2007, Bangkok, Thailand.

Tandon, R. (ed.). 2002.Participatory Research: Revisiting the Roots. New Delhi: PRIA

Tandon, 2008. “In Search of Relevance: Higher Education for Participatory Research and Sustainable Development”. In *Reinventing Higher Education: Towards Participatory and Sustainable Development*. UNESCO Bangkok.

Acknowledgement

The material on the various networks and alliances have been taken from their original websites.

Associations of African Universities

Home

Associations of Commonwealth Universities

http://www.acu.ac.uk/member_services/professional_networks/extension/Extension

Innovations in Civic Participation.

http://www.icicp.org

The Talloires Declaration: On the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education.

http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/downloads/TalloiresDeclaration2005.pdf

Notes

[1]Authors work at PRIA (Society for Participatory Research in Asia) www.pria.org

Reconstrucción de las colaboraciones entre comunidad y universidad: principales retos del sur global

Sonali Mukherjee [1]
Rajesh Tandon

Introducción

En un momento en que todo el mundo, y sobre todo la región de Asia-Pacífico, vive en un clima de incertidumbre debido a la crisis económica, política y ecológica, se hace más evidente que nunca la necesidad de canalizar la base de recursos de conocimiento en beneficio de los segmentos pobres y marginados de la sociedad. Desde su creación en 1946, la UNESCO ha destacado insistentemente la importancia de la educación superior en el desarrollo de las sociedades y, durante los últimos años, ha aumentado su implicación en el fomento de un desarrollo sostenible y de la cultura de la paz. (II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, celebrada en la sede de la UNESCO en París el mes julio de 2009).

En el proceso de creación de la sociedad progresista, los valores económicos han calado en todas las instituciones de la sociedad. En este contexto, la noción formalista de economía propugnada por Karl Polanyi es la que mejor describe la sociedad dominada por el mercado actual. Las instituciones de educación superior están también sometidas a las fuerzas del mercado. La educación se ha convertido prácticamente en una mercancía, que se puede intercambiar según parámetros económicos y utilizar en beneficio del individuo en lugar del conjunto de la sociedad. El estudiante asume ahora el papel de un cliente en lugar de un amante del conocimiento. Además, las fronteras geográficas ya no son una barrera para llegar a estudiantes potenciales. Las universidades del norte abren campus en el sur o colaboran con otras instituciones o franquicias para impartir sus cursos con su marca, pero sin implicarse en los complejos procesos administrativos de cada país.

La educación superior se ha convertido en una forma de negocio en todo el mundo. Es una especie de transacción comercial, que ha experimentado un crecimiento del 7% anual desde finales de los años noventa. Tanto es así que incluso las empresas privadas han hecho su entrada en el negocio de la educación para sacar provecho. Los beneficios son tan elevados que muchas universidades controladas por el

gobierno reclaman más independencia a la administración pública. En muchos países, entre los que encontramos la India, el gobierno controla el modelo de tasas, que suele fijar más altas para los estudiantes extranjeros, lo que genera una gran preocupación entre numerosos sectores. La consecuencia es que muchas universidades han creado itinerarios específicos para alumnos extranjeros y, para atraer este nuevo mercado, ofrecen cursos diseñados según los requisitos internacionales y recurren a las estrategias publicitarias más convincentes (Kaul, 2006).

Como el negocio de la educación genera beneficios, las instituciones educativas ahora intentan captar estudiantes, sobre todo estudiantes extranjeros, haciendo uso de un amplio abanico de estrategias de marketing. Muchas delegaciones de universidades e instituciones de educación superior han desembarcado en la India desde el Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Canadá y la Unión Europea con la intención de buscar oportunidades para sellar colaboraciones e iniciativas conjuntas. Se trata de una tendencia preocupante, ya que ofrecen cursos en los que la única prioridad es producir graduados con las competencias que demanda el mercado. Estas competencias sirven a los graduados para obtener salarios más elevados en el mercado internacional, pero en cambio es un modelo poco sostenible para la comunidad local. Este tipo particular de “fuga de cerebros” se lleva los estudiantes más brillantes de los países del sur y hace imposible que los centros para el resto de alumnos del país puedan competir con las universidades del norte.

Durante los últimos dos años, ha habido una cierta sensación de urgencia para reformar la educación superior en la India. A raíz de la creciente comercialización del sector, hemos sido testigos de una mercantilización de los contenidos y de la pedagogía: los contenidos son cada vez más profesionales, pensados para alcanzar competencias específicas, mientras que la pedagogía es de corto vuelo y prioriza el aprendizaje memorístico, falto de perspectiva histórica y contexto (Tandon, 2008). La educación superior debe dejar de ser un bien privado para convertirse en un bien social público, para contribuir desde esta posición al desarrollo sostenible. Históricamente, la educación superior ha tenido como objetivo fomentar la investigación y la formación. La creación de conocimiento ha sido una de las principales funciones de estas instituciones. Ahora bien, la pedagogía ortodoxa debe dejar paso a pedagogías más estimulantes, que permitan a los estudiantes aprender a través de la implicación activa en sus comunidades, adquiriendo conocimientos con la práctica.

Las universidades actuales afrontan la obligación de crear ciudadanos responsables que hagan los pasos necesarios para construir una sociedad democrática y desarrollada. Los rápidos avances en ciencia y tecnología son una responsabilidad más que las universidades han de añadir a su lista de deberes: deben crear ciudadanos competentes desde un punto de vista técnico capaces de enfrentarse a la economía mundial y los cambios globales que nos reserve el futuro. Además, deben mantener el compromiso social de eliminar la desigualdad y las injusticias sociales. Esto implica que hay que enriquecer cualitativamente la educación universitaria, porque, si no lo hacemos, los estudiantes serán incapaces de asumir el reto de crear una sociedad libre y justa. Esta constatación reafirma la necesidad de establecer una alianza entre la universidad y la comunidad. En estos momentos, existen ya numerosas redes de este tipo y varias universidades participan en proyectos de investigación vinculados con la comunidad. Por ello, creemos que sería interesante analizar brevemente las grandes redes del sur que trabajan con el modelo de colaboración comunidad-universidad. Esta reflexión nos permitiría poner sobre la mesa dos aspectos importantes: por un lado, los obstáculos para llevar a cabo una negociación beneficiosa para ambas partes y, por otro, la mejor manera de estimular las energías creativas de todos los que trabajan con la comunidad o de los académicos que intentan crear políticas para el futuro.

La colaboración comunidad-universidad implica un proceso de intercambio de conocimientos entre dos partes. Está inseparablemente ligada a la reciprocidad en el aprendizaje, al compartir experiencias prácticas y al impulso conjunto del desarrollo social y humano. Esta colaboración es beneficiosa para ambas partes. En el caso de los académicos, les abre nuevas vías de investigación y les dota de buenos ejemplos, que pueden introducir en la docencia. En cuanto a los estudiantes, este aprendizaje es positivo porque les ayuda a asimilar mejor los conocimientos y a entender la importancia de la relación entre comunidad y universidad.

El papel de este tipo de alianzas es reducir las distancias entre los diferentes actores que participan en el proceso de desarrollo, con el objetivo de afrontar temas como la mejora de las condiciones de vida, el desarrollo sostenible y los derechos humanos los ciudadanos que viven al margen de la sociedad. Las personas desfavorecidas u oprimidas también pueden participar en el proceso de gobernanza o en la defensa de sus derechos como ciudadanos, pero esto sólo es posible si forman parte de una sociedad civil fuerte. Hay que crear un espacio para que voces divergentes puedan expresar su opinión sobre diferentes temas. La

igualdad de oportunidades y la aplicación de los derechos humanos son garantías de una ciudadanía mejor. Por este motivo, los actores que participan en las iniciativas de desarrollo, como el gobierno, las universidades y las organizaciones de la sociedad civil, están cada vez más implicados en colaboraciones conjuntas, que permitan mejorar la calidad y garantizar el éxito de diferentes modelos de desarrollo.

La investigación multidisciplinaria o interdisciplinaria es un modelo emergente en las universidades y los institutos de educación superior, que aparece con el objetivo de desarrollar un sistema de investigación que beneficie a la población en general en lugar de los académicos. Así, es cada vez más habitual ver cómo los proyectos individuales dejan paso a iniciativas colaborativas. Desde el mundo académico se está trabajando con organizaciones de la sociedad civil para generar conocimiento que suscite cambios sociales, económicos y políticos en las comunidades. Esta nueva dinámica permite a las organizaciones de la sociedad civil articular su opinión e influir en las políticas dirigidas a mejorar las condiciones de las comunidades marginadas a través del mundo académico, una función que no podían ejercer antes, ya que no eran una fuente reconocida de conocimiento, un papel reservado exclusivamente a las instituciones educativas. Los académicos, por su parte, tienen acceso a conocimientos empíricos obtenidos sobre el terreno, unos conocimientos que ahora tienen más peso en la elaboración y aplicación de políticas´

La articulación y la creación de bases de conocimiento ha dado un gran salto adelante gracias a las colaboraciones impulsadas conjuntamente. El conocimiento ya no es sólo cosa del mundo académico. Dado que el conocimiento es la base para crear cambios sociales, todas las formas de conocimiento, también el conocimiento indígena, han encontrado un espacio propio en el campo del desarrollo. Toda esta información, que antes no estaba a nuestro alcance, ahora es valorada y cuidadosamente preservada. El conocimiento de la población indígena, también en el norte global, ha sido de gran ayuda para crear varias aproximaciones sostenibles al desarrollo.

El modelo colaborativo implica a miembros de la comunidad, organizaciones de la sociedad civil, al mundo académico e instituciones políticas. Todas las partes aportan sus conocimientos y comparten la responsabilidad de avanzar en la comprensión de un determinado fenómeno y de integrar los conocimientos en la acción para mejorar el bienestar de los miembros de la comunidad y fomentar el desarrollo sostenible. La posibilidad de contar con conocimientos de fuentes

diversas para abordar problemas sociales complejos aumentará la confianza general y reducirá las distancias culturales entre los diferentes actores. Con el paso del tiempo, las aspiraciones y el compromiso de los ciudadanos han cambiado. La colaboración entre la comunidad y la universidad es una buena modalidad, que permite mejorar el mundo en que vivimos en consonancia con las aspiraciones de los ciudadanos (Pant, 2010).

Según el profesor Lean Heng Chan de la Universidad Sains Malaysia (Penang, Malasia), la educación superior puede tener y debe tener un papel capital en el proceso de formación de estudiantes comprometidos socialmente, tanto en el trabajo como en su vida personal. Hay que despertar en los estudiantes la preocupación por construir un presente y un futuro más humano y sostenible. A través de la docencia, los profesores pueden ayudarles a explorar su visión del mundo no sólo como un hecho objetivo incuestionable, sino como parte de su entorno, y trabajar para encontrar soluciones que garanticen alternativas constructivas.

Se multiplican las iniciativas de colaboración

Las instituciones de educación superior se abren al exterior y se hacen más porosas y receptivas a las diversas culturas de fuera de este mundo. Cada vez son más las personas que tienen acceso a la educación y que cursan estudios en la universidad y, por tanto, es imperativo que estas instituciones adopten una actitud socialmente responsable. En estos momentos, se dedican básicamente a la docencia y a la investigación y participan en algunos programas colaborativos de desarrollo. En el mundo globalizado en el que vivimos, desde estas instancias se ha hecho evidente la necesidad de tomar parte en proyectos de investigación compartidos con la comunidad y la sociedad civil para tener un papel realmente transformador. La diversidad de culturas, valores y religiones del mundo actual aumenta la complejidad y nos plantea numerosos retos. El hecho de tener que trabajar con esta diversidad a veces ralentiza todo el proceso de desarrollo, pero una vez se rompe la barrera el camino elegido se hace más transitable. La combinación de las ideas de los diferentes participantes ayuda a sacar adelante las iniciativas.

Las colaboraciones comunidad-universidad se han concretado en la práctica en varios modelos, como las actividades de extensión, el aprendizaje servicio, las becas sociales y la investigación basada en la comunidad en el sur global. Los ejemplos de colaboración participativa en el campo de la investigación que encontramos en el norte global, con un intercambio de conocimientos y recursos

entre la comunidad y la universidad para diseñar programas de desarrollo, han puesto de manifiesto el éxito de esta nueva manera de trabajar. Iniciativas de esta región, como GACER (Global Alliance on Community Engaged Research), Living Knowledge Network, The Talloires Network y GUNI (Global Universities Network for Innovation), obtienen unos resultados fantásticos. Todas estas redes se esfuerzan por mejorar la colaboración entre comunidad y universidad a escala global. Además, refuerzan la organización base mediante un enriquecimiento de la base de conocimiento y una mejora de la capacidad para hacer frente a diversos problemas sociales, económicos y ecológicos de gran complejidad.

En el norte, hace muchos años que numerosas instituciones de educación superior y otros actores promueven activamente estas colaboraciones. En el sur, en cambio, este tipo de iniciativas proactivas se encuentran todavía en una fase muy embrionaria. Sin embargo, podemos afirmar que el sur recoge poco a poco el testigo del norte en este ámbito.

Estudio de un caso práctico de la India

La Society for Participatory Research in Asia (PRIA), una organización de la sociedad civil con sede en Nueva Delhi, ha colaborado con el Mountain Development Research Centre de la Universidad Hemwati Nandan Bahuguna Garhwal (HNBGU) de Srinagar (Uttarakhand).

La HNBGU tiene su sede en Srinagar, en el distrito Paura Garhwal del estado indio de Uttarakhand. Cuenta con dos campus, uno en Paruri otro en Tehri Garhwal. Es una institución de educación superior con más de 180 centros adscritos que tiene jurisdicción sobre más de siete distritos de la región. Está considerada una de las diez mejores universidades del país.

El programa de vínculos académicos del PRIA pretende implicar a las instituciones de educación superior en la investigación basada en la comunidad en aquellos ámbitos que permitan avanzar en la dirección de los objetivos de desarrollo y contribuir al bien común. Con esta meta, se propuso crear una plataforma conjunta con estas instituciones, para orientar las actividades de docencia e investigación hacia el servicio a la comunidad y crear un puente entre la comunidad y los responsables de diseñar las políticas del futuro.

El proceso para iniciar una colaboración con la HNBGU para fomentar las actividades de investigación basadas en la comunidad comenzó a principios del año

2004. En ese momento, el PRIA firmó un acuerdo de colaboración con el Departamento de Administración de Empresas de la HNBGU en relación con el desarrollo de Uttarakhand. En 2005 se creó un comité específico bajo los auspicios del vicerrector. El comité decidió crear un centro llamado Natural Harnessing Resource Centre (NHRC) para sacar adelante el proyecto. Más adelante cambiaría de nombre y pasaría a llamarse Mountain Development Research Centre (MDRC).

El MDRC nació con la voluntad de estimular la investigación basada en las necesidades (definidas a partir de la comunidad local) desde la universidad. El objetivo prioritario del centro era canalizar la investigación universitaria en los departamentos de desarrollo relevantes para aprovechar los resultados de la investigación de los estudiantes a la hora de diseñar políticas.

Con el tiempo se amplió el ámbito de actuación de la MDRC y se introdujeron nuevos métodos de trabajo para aumentar la efectividad de las actuaciones. Así, además de hacer llegar la investigación universitaria a los departamentos, el MDRC aborda ahora también directamente los problemas de la comunidad. Esta es la segunda fase del proyecto, que pretende empezar a trabajar entre la gente. El objetivo es intentar garantizar el cumplimiento de los derechos existentes. En la tercera fase, aún en estado embrionario, el MDRC intentará interceder con el gobierno para conseguir nuevos derechos, como, dar un porcentaje de los beneficios de la compañía a las personas afectadas por cualquier proyecto del campo de la energía hidráulica.

Aparte de los talleres de formación, el MDRC organiza encuentros entre las personas afectadas y el gobierno. Además, conmina a los departamentos gubernamentales a responder a las preguntas de la gente en múltiples sesiones.

La aproximación basada en las necesidades forma parte de los criterios utilizados para decidir los temas tratados en los programas de grado y postgrado mediante la implicación del MDRC. Los estudiantes de antropología y ciencias ambientales tienen contacto directo con los problemas reales en el marco de las asignaturas e interactúan con la comunidad. Esta parte de la asignatura se tiene en cuenta en la evaluación y, por tanto, los estudiantes se la toman muy en serio.

Hasta ahora, han recibido invitaciones para impartir clases en la universidad 10 miembros de la comunidad local, entre los que encontramos personas que viven en el bosque. En sus intervenciones han abordado temas como la silvicultura, la agricultura, las industrias, la biodiversidad o la vegetación, entre otros. Con esta

colaboración, se ha dado un salto adelante muy importante para integrar los conocimientos tradicionales en la práctica docente habitual. En esta misma línea, la universidad ofreció una plaza de docente a Jag Mohan Junglee, la primera persona que planteó la idea del bosque mixto. Y Narayan Singh Negi, ecologista y activista social, recibió también la invitación de la universidad y recibió un homenaje por sus aportaciones y su servicio a la sociedad.

El PRIA aportó al proyecto su experiencia en la introducción del método de la investigación participativa en la universidad, un papel crucial, ya que esta fue la herramienta utilizada para implicar a la comunidad en la generación de conocimiento y sirvió para poner sobre la tabla muchos elementos de la sabiduría tradicional que hasta entonces no se tenían en cuenta. Además, este método también ha permitido descubrir personas que dominan o han desarrollado métodos tradicionales para preservar la naturaleza y la comunidad.

Una de las principales razones que explica el éxito del centro es el buen nombre que se ha ganado entre la ciudadanía gracias a sus esfuerzos constantes y sinceros en favor del desarrollo de la región y de la gente que vive en ella. La cultura de trabajo de los dos participantes y la perspectiva académica aplicadas han ayudado a difundir el tipo de trabajo que lleva a cabo el centro. Además, gracias al sello de la universidad, no ha sido difícil tener acceso a los representantes del gobierno.

University Extension Network de las universidades de la Commonwealth, África

La ACU University Extension Network ofrece un foro para intercambiar buenas prácticas en el campo de las actividades de colaboración con la comunidad, ayuda a difundir conocimientos y estrategias para la gestión de proyectos entre los miembros de la ACU y hace circular noticias destacadas y oportunidades de colaboración. La red nació en abril de 2008 a instancias de la Universidad de Ghana y cuenta con 500 miembros individuales. Mientras que muchas instituciones definen estas actividades como compromiso con la comunidad, otros hablan de contacto con la comunidad; hay otros que se centran en la movilización de conocimiento o la difusión de la investigación. La ACU Extension Network da cobertura a un amplio abanico de actividades dentro de este gran espectro. La red cuenta con el apoyo del programa Development Partnerships in Higher Education (DelPHE), impulsado por el British Council, con el apoyo de la ACU y la financiación del Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido.

Las redes de extensión incluyen personas y organizaciones que normalmente trabajan fuera del sector de la educación superior. Entre estos grupos podemos encontrar organizaciones de la sociedad civil y ONG, administraciones locales, industrias, pequeñas y medianas empresas, agencias de desarrollo y fundaciones benéficas u otras organizaciones internacionales o nacionales. La interacción sostenida, formalizada y productiva con otros sectores de la sociedad es uno de los objetivos principales del programa de extensión universitaria.

Los conocimientos difundidos son útiles para muchas comunidades. Se abordan temas y disciplinas que tienen un gran impacto en el desarrollo de las comunidades. Así, por ejemplo, buena parte de las actividades de extensión están pensadas para mejorar las herramientas a disposición de los ciudadanos en regiones rurales y en la actividad agrícola. En estos casos, las universidades trabajan con las comunidades rurales y difunden conocimientos sobre sostenibilidad medioambiental, técnicas agrícolas, principios de emprendimiento, marketing y distribución, ingeniería hidráulica y saneamiento, entre otros temas relevantes para estos colectivos. Para ello, pueden recurrir a diferentes métodos: programas de formación, seminarios, proyectos cooperativos o difusión de materiales de aprendizaje.

Muchos expertos en materia de extensión afirman que este proceso debe ser bidireccional. Los actores de las comunidades rurales también pueden proporcionar información de gran interés en las instituciones de educación superior en relación con los problemas que deben afrontar los agricultores y las comunidades, lo que puede servir a su vez para modelar las prioridades universitarias. Este diálogo puede ayudar a las universidades a entender mejor las necesidades de desarrollo de su región y adoptar un papel más activo para dar una respuesta.

Sudáfrica

El profesor Frederick Fourie (rector y vicepresidente, Universidad de Free State, Bloemfontein, Sudáfrica) habló del concepto de compromiso en una conferencia titulada “Hacia una práctica académica comprometida en Sudáfrica: deberes principales y secundarios de la universidad”. La universidad comprometida puede ser una manera constructiva de contextualizar las universidades sudafricanas. Una universidad sólo puede cumplir sus principales obligaciones porque cuenta con una base de académicos, un grupo de intelectuales independientes que se formula preguntas difíciles para avanzar en el conocimiento, pero necesitamos que la universidad esté también comprometida, que utilice sus capacidades y funciones

académicas para mejorar las condiciones de su región, país y continente, ayudando, en este caso particular, a erradicar la huella del subdesarrollo, la pobreza, el colonialismo y el apartheid. Hay que tener claro que el compromiso con la comunidad es una parte importante de la transformación de la sociedad y de la auténtica transformación de la universidad. Podemos hablar así de “compromiso transformador”.

Una de las estrategias adoptadas por la Universidad de Free State (UFS) a destacar es la creación de marcos clave para el compromiso comunitario. El objetivo principal de estos marcos es crear “espacios” colaborativos capacitadores en que docentes, estudiantes y participantes externos puedan encontrarse para hacer posible una interacción productiva, multidisciplinaria y multisectorial. Uno de estos marcos clave es el Mangaung University of the Free State Partnership Programme (MUCPP), un programa que la universidad puso en marcha el año 1991.

Malasia, Universidad Sains Malaysia (Penang)

La Universidad Sains Malaysia (USM) mantiene un firme compromiso con la construcción de una sociedad caracterizada por un liderazgo dinámico y cívico como parte de su responsabilidad cívica y social. La institución destina cada vez más recursos e instalaciones de investigación para contribuir a impulsar cambios en la comunidad de una manera relativamente rápida y con estrategias que garanticen un compromiso profundo y de largo recorrido en la educación superior. La universidad trabaja con dos grandes tipos de proyectos. Por un lado, encontramos iniciativas impulsadas a través de asociaciones de estudiantes y actividades no curriculares. Las actividades organizadas conjuntamente con el sindicato de estudiantes de la USM normalmente son iniciativas más amplias y multidisciplinares en cuanto a la participación de profesores y estudiantes. Por otro lado, hay un segundo grupo de iniciativas promovidas por académicos. Normalmente están relacionadas con la materia de las disciplinas y pueden contar con la implicación de los estudiantes o no. En el caso de las iniciativas en las que participan estudiantes de grado, se hace un esfuerzo consciente para convertir la comunidad en una clase, para aprender lecciones de la vida. Además, como los programas incorporan componentes de investigación, pedagogía o actividades extracurriculares, a veces requieren la intervención de diferentes estamentos de la organización de la universidad. En cuanto a la estructura, la USM, consciente de las posibles carencias en los apartados de documentación o seguimiento del impacto y la efectividad de las iniciativas, ha decidido crear una oficina específica para la colaboración entre

universidad y comunidad, bajo el control del vicerrector adjunto, responsable de la colaboración entre industria y comunidad. La oficina tiene la responsabilidad de planificar y aplicar iniciativas comunitarias multidisciplinarias impulsadas desde la universidad y es el punto de referencia de todas las actividades de este tipo. Además, la oficina actúa como centro de coordinación y documentación de todas las iniciativas relacionadas con la comunidad realizadas por facultades e institutos de investigación. La USM organizó la primera conferencia sobre la colaboración universidad-comunidad del continente asiático, que se celebró el mes de noviembre de 2009.

Venezuela, Universidad Metropolitana

La Universidad Metropolitana de Caracas entiende el compromiso cívico como un proceso de aprendizaje mutuo. Por ello, trabaja con el objetivo de construir proyectos conjuntos y promover la participación popular a la hora de afrontar los problemas que afectan a la comunidad de la que forma parte la institución. La universidad ha sellado su compromiso cívico como parte de su política estratégica mediante la creación de una política de amplio alcance llamada Iniciativa de Capital Social. El objetivo último de este proyecto es impulsar el desarrollo de la comunidad mediante la adopción de un modelo educativo que fomente la reciprocidad en la manera como las universidades interactúan con las comunidades. En estos momentos, el compromiso cívico no cuenta con un apoyo explícito a la política estatal en materia de educación superior.

Los grandes retos

Varios estudios han documentado la necesidad de la investigación colaborativa, hecha por y para la gente, con el apoyo y la colaboración de “expertos”. Han puesto ampliamente de manifiesto que el conocimiento en acción y el conocimiento para la acción han sido importantes para encontrar soluciones a los problemas de las sociedades y las comunidades (Tandon, 2002). Las instituciones de educación superior deben alejarse de la docencia ortodoxa: tanto profesores como estudiantes deben empezar a trabajar con el aprendizaje empírico a partir de las situaciones reales. Esta evolución es ya una realidad. Así, vemos que algunos métodos de aprendizaje que hasta hace poco estaban fuera de las prioridades académicas consiguen hacerse un lugar en los programas de estudios de las instituciones de educación superior. Estas instituciones son cada vez más conscientes de su responsabilidad hacia la sociedad. Poco a poco las colaboraciones comunidad-

universidad han abierto hueco en las universidades del norte global y ahora las universidades del sur global siguen el mismo camino. El proceso de creación de redes no se detiene.

Actualmente, el tema que más debate genera es definir las estrategias para construir colaboraciones productivas entre comunidad y universidad. Los ejemplos presentados en los apartados anteriores han tenido que superar numerosos retos antes no han podido llegar a configurar un proyecto beneficioso para ambas partes. A continuación, hemos recogido algunos de estos retos para que sirvan de lección para seguir avanzando.

El sur global tiene que hacer frente a numerosos retos para conseguir avanzar en la implantación de colaboraciones universidad-comunidad.

1. Muchas universidades del sur global aún mantienen una aproximación tradicional al conocimiento: el conocimiento es un terreno reservado a

los académicos y el conocimiento de la comunidad no recibe ningún tipo de reconocimiento. Con este planteamiento, las colaboraciones con la comunidad son unidireccionales, ya que sólo la universidad produce un conocimiento, que entonces transfiere. No se fomenta la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

producción conjunta de conocimiento con la comunidad. En este caso, nos encontramos ante una limitación epistemológica, en la que se deslegitima el conocimiento indígena y el conocimiento generado a través de acciones comunitarias. Este es el principal reto

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que hay que superar en el sur global.

2. El segundo gran reto se desprende del primero. La universidad no asume su responsabilidad hacia la sociedad en general por las funciones educativas y de creación de conocimiento que tiene

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

encomendadas. La elección de los temas de investigación y las asignaturas que se imparten no se basa en las necesidades de la comunidad. Así, mientras que sí se tienen en cuenta las necesidades de las empresas no ocurre lo mismo con las de la comunidad. En definitiva, la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

universidad no asume su responsabilidad social en materia de investigación y docencia, y las decisiones de este ámbito se rigen por las fuerzas del mercado.

3. Las comunidades del sur global y la sociedad civil no valoran las colaboraciones con el mundo

académico. Hay una larga historia de desconfianza entre ambas partes que aún no se ha abordado. Hay que concienciar a la sociedad civil y a los líderes de las comunidades sobre las aportaciones que pueden hacer las universidades para ayudarles a alcanzar sus demandas.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

4. Las instituciones académicas y las universidades del sur global están sometidas a una presión cada vez mayor para adaptarse a los sistemas de clasificación mundiales. Estos sistemas que no tienen en cuenta las colaboraciones con las comunidades y valoran

básicamente las contribuciones a la investigación teórica, según la opinión de otros especialistas del mismo ámbito. La evaluación a cargo de la comunidad no tiene cabida en esta clasificación. Hay que diseñar nuevos sistemas de clasificación de las universidades que tengan en cuenta la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

colaboración con las comunidades.

5. Las agencias de financiación de la investigación en ciencias sociales tienen una carencia endémica de fondo, y los pocos recursos que reciben suelen destinarse a proyectos de investigación que alejan a las universidades y a los investigadores

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de las comunidades. Mientras que las empresas tienen los recursos necesarios para llevar a cabo la investigación que les interesa, los fondos para la investigación basada en la comunidad son muy escasos en el sur global.

6. Los sistemas de promoción dentro

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de las universidades no tienen en cuenta el factor de la implicación con la comunidad. Así, aunque los estudiantes y los profesores de una universidad o departamento quieran trabajar en colaboraciones de este tipo, sus esfuerzos no se ven recompensados con

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ascensos o reconocimientos. Hay que reformar los sistemas de promoción y reconocimiento de las universidades del sur global para incluir criterios que faciliten la implicación de los académicos y de los estudiantes en este tipo de proyectos.

7. Las políticas impulsadas por los

ministerios de educación superior del sur global no incluyen marcos que fomenten la colaboración entre universidad y comunidad. Así, no es fácil incorporar académicos de las comunidades como profesores invitados. Aunque quieran impulsar la implicación con la comunidad, los

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

rectores de las universidades se encuentran sin el apoyo de los responsables políticos de sus regiones o países para poner en marcha estas iniciativas.

Después de haber analizado los retos, se hace evidente la necesidad de trabajar conjuntamente entre el sur y el norte para fomentar las colaboraciones entre universidad y comunidad. La creación de nuevas alianzas como GACER (Global Alliance for Community-Engaged Research) puede ser clave para sensibilizar a las universidades y a la sociedad civil del sur global. Asimismo, otro de los objetivos prioritarios de alianzas como GACER durante los próximos años debe ser influir en los órganos de investigación y en los responsables de las políticas educativas. En este sentido, puede ser muy útil contar con el apoyo de la UNESCO u otros organismos similares.

Aunque los retos pueden parecer titánicos, los ejemplos de colaboraciones innovadoras esbozados en este artículo ponen de manifiesto que las grandes

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ventajas sociales fruto de estas empresas conjuntas son factibles, además de deseables.

Bibliografía

Brown, David. (ed.). 2005. *Practice-ResearchEngagement and Civil Society in a globalising world*. CIVICUS.

Gill, Saran Kaur. 2009. Academia, Industry and Community Collaboration in Malaysia: Strategies and Opportunities for the Future.

http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001821/182187e.pdfaccessed on 10th August 2010.

Gourley, B.M. 2009. “Higher Education as a Force for Societal Change in the 21st Century”. Paper presented at The Campus Engage International Conference “Higher education and civic engagement partnerships: create, challenge, change” Dublin 4 – 5 June 2009.

Kaul, Sanat. 2006. Higher Education in India: Seizing the Opportunity. ICRIER Working Paper No 179. Website: http://www.icrier.org/

Pant, Mandakini. 2010. Community University Partnerships in Mobilizing and Strengthening Knowledge for Sustainable Development: Case Studies from India.

Sharifah Hapsah, 2007. Community Service Programmes in Universiti Kebangsaan Malaysia. Presented at 11th. UNESCO-APEID Conference, “Reinventing Higher Education: Toward Participatory and Sustainable Development” from 12-14 December 2007, Bangkok, Tailàndia.

Tandon, R. (ed.). 2002.Participatory Research: Revisiting the Roots. Nova Delhi: PRIA.

Tandon, 2008. “In Search of Relevance: Higher Education for Participatory Research and Sustainable Development”. In *Reinventing Higher Education: Towards Participatory and Sustainable Development*. UNESCO Bangkok.

Notas

El material de las diferentes redes y alianzas se ha extraído de sus sitios web originales.

Associations of African Universities

Home

Associations of Commonweslth Universities

http://www.acu.ac.uk/member_services/professional_networks/extension/Extension

Innovations in Civic Participation.

http://www.icicp.org

The Talloires Declaration: On the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education.

http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/downloads/TalloiresDeclaration2005.pdf

---

[1] Los autores trabajan en la PRIA (Society for Participatory Research in Asia), www.pria.org

---

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Reconstrucció de les col·laboracions entre comunitat i universitat: principals reptes del sud global

Sonali Mukherjee
Rajesh Tandon [1]

Introducció

En un moment en què tot el món, i sobretot la regió d'Àsia-Pacífic, viu en un clima d'incertesa a causa de la crisi econòmica, política i ecològica, es fa més evident que mai la necessitat de canalitzar la base de recursos de coneixement en benefici dels segments pobres i marginats de la societat. Des de la seva creació l'any 1946, la UNESCO ha destacat insistentment la importància de l'educació superior en el desenvolupament de les societats i, durant els darrers anys, ha augmentat la seva implicació en el foment d'un desenvolupament sostenible i de la cultura de la pau. (II Conferència Mundial sobre l'Educació Superior al Segle XXI: Visió i Acció, celebrada a la seu de la UNESCO a París el mes juliol de 2009).

En el procés de creació de la societat progressista, els valors econòmics han fet forat en totes les institucions de la societat. En aquest context, la noció formalista d'economia propugnada per Karl Polanyi és la que millor descriu la societat dominada pel mercat actual. Les institucions d'educació superior estan també sotmeses a les forces del mercat. L'educació s'ha convertit pràcticament en una mercaderia, que es pot intercanviar segons paràmetres econòmics i utilitzar en benefici de l'individu en lloc del conjunt de la societat. L'estudiant assumeix ara el paper d'un client en lloc d'un amant del coneixement. A més a més, les fronteres geogràfiques ja no són una barrera per arribar a estudiants potencials. Les universitats del nord obren campus al sud o col·laboren amb altres institucions o franquícies per impartir els seus cursos amb la seva marca, però sense implicar-se en els complexos processos administratius de cada país.

L'educació superior ha esdevingut una forma de negoci arreu del món. És una mena de transacció comercial, que ha experimentat un creixement del 7% anual des de finals dels anys noranta. Tant és així que fins i tot les empreses privades han fet la seva entrada al negoci de l'educació per treure'n profit. Els beneficis són tan elevats que moltes universitats controlades pel govern reclamen més independència a l'administració pública. En molts països, entre els quals trobem

l'Índia, el govern controla el model de taxes, que sol fixar-ne de més altes per als estudiants estrangers, fet que genera una gran preocupació entre nombrosos sectors. La conseqüència és que moltes universitats han creat itineraris específics per a alumnes estrangers i, per atreure aquest nou mercat, ofereixen cursos dissenyats segons els requisits internacionals i recorren a les estratègies publicitàries més convincents (Kaul, 2006).

Com que el negoci de l'educació genera beneficis, les institucions educatives ara intenten captar estudiants, sobretot estudiants estrangers, fent ús d'un ampli ventall d'estratègies de màrqueting. Moltes delegacions d'universitats i institucions d'educació superior han desembarcat a l'Índia des del Regne Unit, Estats Units, Austràlia, Canadà i la Unió Europea amb la intenció de buscar oportunitats per segellar col·laboracions i iniciatives conjuntes. Es tracta d'una tendència preocupant, ja que ofereixen cursos en què l'única prioritat és produir graduats amb les competències que demana el mercat. Aquestes competències serveixen als graduats per obtenir salaris més elevats al mercat internacional, però en canvi és un model poc sostenible per a la comunitat local. Aquest tipus particular de "fuga de cervells" s'emporta els estudiants més brillants dels països del sud i fa impossible que els centres per a la resta d'alumnes del país puguin competir amb les universitats del nord.

Durant els darrers dos anys, hi ha hagut una certa sensació d'urgència per reformar l'educació superior a l'Índia. Arran de la creixent comercialització del sector, hem estat testimonis d'una mercantilització dels continguts i de la pedagogia: els continguts són cada vegada més professionals, pensats per assolir competències específiques, mentre que la pedagogia és de curta volada i prioritza l'aprenentatge memorístic, mancat de perspectiva històrica i context (Tandon, 2008). L'educació superior ha de deixar de ser un bé privat per esdevenir un bé social públic, per contribuir des d'aquesta posició al desenvolupament sostenible. Històricament, l'educació superior ha tingut com a objectiu fomentar la recerca i la formació. La creació de coneixement ha estat una de les principals funcions d'aquestes institucions. Ara bé, la pedagogia ortodoxa ha de deixar pas a pedagogies més engrescadores, que permetin als estudiants aprendre a través de la implicació activa a les seves comunitats, adquirint coneixements amb la pràctica.

Les universitats actuals afronten l'obligació de crear ciutadans responsables que facin els passos necessaris per construir una societat democràtica i desenvolupada. Els ràpids avenços en ciència i tecnologia són una responsabilitat més que les universitats han d'afegir a la seva llista de deures: han de crear ciutadans

competents des d'un punt de vista tècnic capaços d'enfrontar-se a l'economia mundial i els canvis globals que ens reservi els futur. A més a més, han de mantenir el compromís social d'eliminar la desigualtat i les injustícies socials. Això implica que cal enriquir qualitativament l'educació universitària, perquè, si no ho fem, els estudiants seran incapaços d'assumir el repte de crear una societat lliure i justa. Aquesta constatació reafirma la necessitat d'establir una aliança entre la universitat i la comunitat. En aquests moments, existeixen ja nombroses xarxes d'aquest tipus i diverses universitats participen en projectes de recerca vinculats amb la comunitat. Per això, creiem que seria interessant analitzar breument les grans xarxes del sud que treballen amb el model de col·laboració comunitat-universitat. Aquesta reflexió ens permetria posar sobre la taula dos aspectes importants: d'una banda, els obstacles per dur a terme una negociació beneficiosa per a totes dues parts i, de l'altra, la millor manera d'estimular les energies creatives de tots els que treballen amb la comunitat o dels acadèmics que intenten crear polítiques per al futur.

La col·laboració comunitat-universitat implica un procés d'intercanvi de coneixements entre dues parts. Està indestriablement lligada a la reciprocitat en l'aprenentatge, al fet de compartir experiències pràctiques i a l'impuls conjunt del desenvolupament social i humà. Aquesta col·laboració és beneficiosa per a totes dues parts. En el cas dels acadèmics, els obre noves vies de recerca i els dota de bons exemples, que poden introduir a la docència. Pel que fa als estudiants, aquest aprenentatge és positiu perquè els ajuda a assimilar millor els coneixements i a entendre la importància de la relació entre comunitat i universitat.

El paper d'aquesta mena d'aliances és reduir les distàncies entre els diferents actors que participen en el procés de desenvolupament, amb l'objectiu d'afrontar temes com ara la millora de les condicions de vida, el desenvolupament sostenible i els drets humans dels ciutadans que viuen al marge de la societat. Les persones desafavorides o oprimides també poden participar en el procés de governança o en la defensa dels seus drets com a ciutadans, però això només és possible si formen part d'una societat civil forta. Cal crear un espai perquè veus divergents puguin expressar la seva opinió sobre diferents temes. La igualtat d'oportunitats i l'aplicació dels drets humans són garanties d'una ciutadania millor. Per aquest motiu, els actors que participen en les iniciatives de desenvolupament, com el govern, les universitats i les organitzacions de la societat civil, estan cada vegada més implicats en col·laboracions conjuntes, que permetin millorar la qualitat i garantir l'èxit dels diferents models de desenvolupament.

La recerca multidisciplinària o interdisciplinària és un model emergent a les universitats i als instituts d'educació superior, que apareix amb l'objectiu de desenvolupar un sistema de recerca que beneficiï la població en general en lloc dels acadèmics. Així, és cada vegada més habitual veure com els projectes individuals deixen pas a iniciatives col·laboratives. Des del món acadèmic s'està treballant amb organitzacions de la societat civil per generar coneixement que susciti canvis socials, econòmics i polítics a les comunitats. Aquesta nova dinàmica permet a les organitzacions de la societat civil articular la seva opinió i influir en les polítiques adreçades a millorar les condicions de les comunitats marginades a través del món acadèmic, una funció que no podien exercir abans, ja que no eren una font reconeguda de coneixement, un paper reservat exclusivament a les institucions educatives. Els acadèmics, per la seva banda, tenen accés a coneixements empírics obtinguts sobre el terreny, uns coneixements que ara tenen més pes en l'elaboració i l'aplicació de polítiques.

L'articulació i la creació de bases de coneixement ha fet un gran salt endavant gràcies a les col·laboracions impulsades conjuntament. El coneixement ja no és només cosa del món acadèmic. Atès que el coneixement és la base per crear canvis socials, totes les formes de coneixement, també el coneixement indígena, han trobat un espai propi al camp del desenvolupament. Tota aquesta informació, que abans no era al nostre abast, ara és valorada i curosament preservada. El coneixement de la població indígena, també al nord global, ha estat de gran ajuda per crear diverses aproximacions sostenibles al desenvolupament.

El model col·laboratiu implica membres de la comunitat, organitzacions de la societat civil, el món acadèmic i institucions polítiques. Totes les parts aporten els seus coneixements i comparteixen la responsabilitat d'avançar en la comprensió d'un determinat fenomen i d'integrar els coneixements en l'acció per millorar el benestar dels membres de la comunitat i fomentar el desenvolupament sostenible. La possibilitat de comptar amb coneixements de fonts diverses per abordar problemes socials complexos augmentarà la confiança general i reduirà les distàncies culturals entre els diferents actors. Amb el pas del temps, les aspiracions i el compromís dels ciutadans han canviat. La col·laboració entre la comunitat i la universitat és una bona modalitat, que permet millorar el món en què vivim en consonància amb les aspiracions dels ciutadans (Pant, 2010).

Segons el professor Lean Heng Chan de la Universitat Sains Malaysia (Penang, Malàisia), l'educació superior pot tenir i ha de tenir un paper cabdal en el procés de formació d'estudiants compromesos socialment, tant a la feina com a la seva vida

personal. Cal desvetllar en els estudiants la preocupació per construir un present i un futur més humà i sostenible. A través de la docència, els professors poden ajudar-los a explorar la seva visió del món no només com un fet objectiu inqüestionable, sinó com a part del seu entorn, i treballar per trobar solucions que garanteixin alternatives constructives.

Es multipliquen les iniciatives de col·laboració

Les institucions d'educació superior s'obren a l'exterior i esdevenen més poroses i receptives a les diverses cultures de fora d'aquest món. Cada vegada són més les persones que tenen accés a l'educació i que cursen estudis a la universitat i, per tant, és imperatiu que aquestes institucions adoptin una actitud socialment responsable. En aquests moments, es dediquen bàsicament a la docència i a la recerca i participen en alguns programes col·laboratius de desenvolupament. En el món globalitzat en què vivim, des d'aquestes instàncies s'ha fet evident la necessitat de prendre part en projectes de recerca compartits amb la comunitat i la societat civil per tenir un paper realment transformador. La diversitat de cultures, valors i religions del món actual n'augmenta la complexitat i ens planteja nombrosos reptes. El fet d'haver de treballar amb aquesta diversitat a vegades alenteix tot el procés de desenvolupament, però un cop es trenca la barrera el camí escollit es fa més transitable. La combinació de les idees dels diferents participants ajuda a tirar endavant les iniciatives.

Les col·laboracions comunitat-universitat s'han concretat a la pràctica en diversos models, com ara les activitats d'extensió, l'aprenentatge servei, les beques socials i la recerca basada en la comunitat al sud global. Els exemples de col·laboració participativa en el camp de la recerca que trobem al nord global, amb un intercanvi de coneixements i recursos entre la comunitat i la universitat per dissenyar programes de desenvolupament, han posat de manifest l'èxit d'aquesta nova manera de treballar. Iniciatives d'aquesta regió, com ara GACER (Global Alliance on Community Engaged Research), Living Knowledge Network, The Talloires Network i GUNI (Global Universities Network for Innovation), obtenen uns resultats fantàstics. Totes aquestes xarxes s'esforcen per millorar la col·laboració entre comunitat i universitat a escala global. A més, reforcen l'organització base mitjançant un enriquiment de la base de coneixement i una millora de la capacitat per fer front a diversos problemes socials, econòmics i ecològics de gran complexitat.

Al nord, fa molts anys que nombroses institucions d'educació superior i altres actors promouen activament aquestes col·laboracions. Al sud, en canvi, aquest tipus

d'iniciatives proactives es troben encara en una fase molt embrionària. Tanmateix, podem afirmar que el sud recull poc a poc en testimoni del nord en aquest àmbit.

Estudi d'un cas pràctic de l'Índia

La Society for Participatory Research in Asia (PRIA), una organització de la societat civil amb seu a Nova Delhi, ha col·laborat amb el Mountain Development Research Centre de la Universitat Hemwati Nandan Bahuguna Garhwal (HNBGU) de Srinagar (Uttarakhand).

La HNBGU té la seu a Srinagar, al districte Pauri Garhwal de l'estat indi d'Uttarakhand. Compta amb dos campus, un a Paruri i l'altre a Tehri Garhwal. És una institució d'educació superior amb més de 180 centres adscrits que té jurisdicció sobre més de set districtes de la regió. Està considerada una de les deu millors universitats del país.

El programa de vincles acadèmics del PRIA pretén implicar les institucions d'educació superior en la recerca basada en la comunitat en aquells àmbits que permetin avançar en la direcció dels objectius de desenvolupament i contribuir al bé comú. Amb aquesta meta, va proposar-se crear una plataforma conjunta amb aquestes institucions, per tal d'orientar les activitats de docència i recerca vers el servei a la comunitat i crear un pont entre la comunitat i els responsables de dissenyar les polítiques del futur.

El procés per iniciar una col·laboració amb la HNBGU per fomentar les activitats de recerca basades en la comunitat van començar a principis de l'any 2004. En aquell moment, el PRIA va signar un acord de col·laboració amb el Departament d'Administració d'Empreses de la HNBGU en relació amb el desenvolupament d'Uttarakhand. El 2005 es va crear un comitè específic sota els auspicis del vicerector. El comitè va decidir crear un centre anomenat Natural Harnessing Resource Centre (NHRC) per tirar endavant el projecte. Més endavant canviaria de nom i passaria a anomenar-se Mountain Development Research Centre (MDRC).

L'MDRC va néixer amb la voluntat d'estimular la recerca basada en les necessitats (definides a partir de la comunitat local) des de la universitat. L'objectiu prioritari del centre era canalitzar la recerca universitària als departaments de desenvolupament rellevants per tal d'aprofitar els resultats de la recerca dels estudiants a l'hora de dissenyar polítiques.

Amb el temps es va ampliar l'àmbit d'actuació de l'MDRC i es van introduir nous mètodes de treball per augmentar l'efectivitat de les actuacions. Així, a més de fer arribar la recerca universitària als departaments, l'MDRC aborda ara també directament els problemes de la comunitat. Aquesta és la segona fase del projecte, que pretén començar a treballar entre la gent. L'objectiu és intentar garantir el compliment dels drets existents. A la tercera fase, encara en estat embrionari, l'MDRC provarà d'intercedir amb el govern per aconseguir nous drets, com ara, donar un percentatge dels beneficis de la companyia a les persones afectades per qualsevol projecte del camp de l'energia hidràulica.

A banda dels tallers de formació, l'MDRC organitza trobades entre les persones afectades i el govern. A més, commina els departaments governamentals a respondre les preguntes de la gent en múltiples sessions.

L'aproximació basada en les necessitats forma part dels criteris utilitzats per decidir els temes tractats als programes de grau i postgrau mitjançant la implicació de l'MDRC. Els estudiants d'antropologia i ciències ambientals tenen contacte directe amb els problemes reals en el marc de les assignatures i interactuen amb la comunitat. Aquesta part de l'assignatura es té en compte en l'avaluació i, per tant, els estudiants se la prenen molt seriosament.

Fins ara, han rebut invitacions per impartir classes a la universitat 10 membres de la comunitat local, entre els quals trobem persones que viuen al bosc. A les seves intervencions han abordat temes com la silvicultura, l'agricultura, les indústries, la biodiversitat o la vegetació, entre d'altres. Amb aquesta col·laboració, s'ha fet un salt endavant molt important per integrar els coneixements tradicionals a la pràctica docent habitual. En aquesta mateixa línia, la universitat va oferir una plaça de docent a Jag Mohan Junglee, la primera persona que va plantejar la idea del bosc mixt. I Narayan Singh Negi, ecologista i activista social, va rebre també la invitació de la universitat i va rebre un homenatge per les seves aportacions i el seu servei a la societat.

El PRIA va aportar al projecte la seva experiència en la introducció del mètode de la recerca participativa a la universitat, un paper cabdal, ja que aquesta va ser l'eina utilitzada per implicar la comunitat en la generació de coneixement i va servir per posar sobre la taula molts elements de la saviesa tradicional que fins aleshores no es tenien en compte. A més a més, aquest mètode també ha permès descobrir persones que dominen o han desenvolupat mètodes tradicionals per preservar la natura i la comunitat.

Una de les principals raons que explica l'èxit del centre és el bon nom que s'ha guanyat entre la ciutadania gràcies als seus esforços constants i sincers a favor del desenvolupament de la regió i de la gent que hi viu. La cultura de treball dels dos participants i la perspectiva acadèmica aplicades han ajudat a difondre el tipus de feina que duu a terme el centre. A més, gràcies al segell de la universitat, no ha estat difícil tenir accés als representants del govern.

University Extension Network de les universitats de la Commonwealth, Àfrica

L'ACU University Extension Network ofereix un fòrum per intercanviar bones pràctiques en el camp de les activitats de col·laboració amb la comunitat, ajuda a difondre coneixements i estratègies per a la gestió de projectes entre els membres de l'ACU i fa circular notícies destacades i oportunitats de col·laboració. La xarxa va néixer l'abril de 2008 a instàncies de la Universitat de Ghana i compta amb 500 membres individuals. Mentre que moltes institucions defineixen aquestes activitats com a compromís amb la comunitat, altres parlen de contacte amb la comunitat; n'hi ha d'altres que se centren en la mobilització de coneixement o la difusió de la recerca. L'ACU Extension Network dóna cobertura a un ampli ventall d'activitats dins aquest gran espectre. La xarxa compta amb el suport del programa Development Partnerships in Higher Education (DelPHE), impulsat pel British Council, amb el suport de l'ACU i el finançament del Departament de Desenvolupament Internacional del Regne Unit.

Les xarxes d'extensió inclouen persones i organitzacions que normalment treballen fora del sector de l'educació superior. Entre aquests grups hi podem trobar organitzacions de la societat civil i ONG, administracions locals, indústries, petites i mitjanes empreses, agències de desenvolupament i fundacions benèfiques o altres organitzacions internacionals o nacionals. La interacció sostinguda, formalitzada i productiva amb altres sectors de la societat és un dels objectius principals del programa d'extensió universitària.

Els coneixements difosos són útils per a moltes comunitats. S'aborden temes i disciplines que tenen un gran impacte en el desenvolupament de les comunitats. Així, per exemple, bona part de les activitats d'extensió estan pensades per millorar les eines a disposició dels ciutadans en regions rurals i en l'activitat agrícola. En aquests casos, les universitats treballen amb les comunitats rurals i difonen coneixements sobre sostenibilitat mediambiental, tècniques agrícoles, principis

d’emprenedoria, màrqueting i distribució, enginyeria hidràulica i sanejament, entre altres temes rellevants per aquests col·lectius. Per fer-ho, poden recórrer a diferents mètodes: programes de formació, seminaris, projectes cooperatius o difusió de materials d’aprenentatge.

Molts experts en matèria d’extensió afirmen que aquest procés ha de ser bidireccional. Els actors de les comunitats rurals també poden proporcionar informació de gran interès a les institucions d’educació superior en relació amb els problemes que han d’afrontar els agricultors i les comunitats, la qual cosa pot servir al seu torn per modelar les prioritats universitàries. Aquest diàleg pot ajudar les universitats a entendre millor les necessitats de desenvolupament de la seva regió i adoptar un paper més actiu per donar-hi resposta.

Sud-àfrica

El professor Frederick Fourie (rector i vicepresident, Universitat de Free State, Bloemfontein, Sud-àfrica) va parlar del concepte de compromís en una conferència titulada “Cap a una pràctica acadèmica compromesa a Sud-àfrica: deures principals i secundaris de la universitat”. La universitat compromesa pot ser una manera constructiva de contextualitzar les universitats sud-africanes. Una universitat només pot complir les seves principals obligacions perquè compta amb una base d’acadèmics, un grup d’intel·lectuals independents que es formula preguntes difícils per avançar en el coneixement, però necessitem que la universitat estigui també compromesa, que utilitzi les seves capacitats i funcions acadèmiques per millorar les condicions de la seva regió, país i continent, ajudant, en aquest cas particular, a eradicar l’empremta del subdesenvolupament, la pobresa, el colonialisme i l’apartheid. Cal tenir clar que el compromís amb la comunitat és una part important de la transformació de la societat i de l’autèntica transformació de la universitat. Podem parlar així de “compromís transformador”.

Una de les estratègies adoptades per la Universitat de Free State (UFS) que cal destacar és la creació de marcs clau per al compromís comunitari. L’objectiu principal d’aquests marcs és crear “espais” col·laboratius capacitadors en què docents, estudiants i participants externs puguin trobar-se per fer possible una interacció productiva, multidisciplinària i multisectorial. Un d’aquests marcs clau és el Mangaung University of the Free State Partnership Programme (MUCPP), un programa que la universitat va posar en marxa l’any 1991.

Malàisia, Universitat Sains Malaysia (Penang)

La Universitat Sains Malaysia (USM) manté un ferm compromís amb la construcció d'una societat caracteritzada per un lideratge dinàmic i cívic com a part de la seva responsabilitat cívica i social. La institució destina cada vegada més recursos i instal·lacions de recerca per contribuir a impulsar canvis a la comunitat d'una manera relativament ràpida i amb estratègies que garanteixin un compromís profund i de llarg recorregut a l'educació superior. La universitat treballa amb dos grans tipus de projectes. D'una banda, trobem iniciatives impulsades a través d'associacions d'estudiants i activitats no curriculars. Les activitats organitzades conjuntament amb el sindicat d'estudiants de la USM normalment són iniciatives més àmplies i multidisciplinàries pel que fa a la participació de professors i estudiants. D'altra banda, hi ha un segon grup d'iniciatives promogudes per acadèmics. Normalment estan relacionades amb la matèria de les disciplines i poden comptar amb la implicació dels estudiants o no. En el cas de les iniciatives en què participen estudiants de grau, es fa un esforç conscient per convertir la comunitat en una classe, per tal d'aprendre lliçons de la vida. A més, com que els programes incorporen components de recerca, pedagogia o activitats extracurriculars, a vegades requereixen la intervenció de diferents estaments de l'organització de la universitat. Pel que fa a l'estructura, la USM, conscient de les possibles mancances en els apartats de documentació o seguiment de l'impacte i l'efectivitat de les iniciatives, ha decidit crear una oficina específica per a la col·laboració entre universitat i comunitat, sota el control del vicerector adjunt, responsable de la col·laboració entre indústria i comunitat. L'oficina té la responsabilitat de planificar i aplicar iniciatives comunitàries multidisciplinàries impulsades des de la universitat i és el punt de referència de totes les activitats d'aquesta mena. A més a més, l'oficina actua com a centre de coordinació i documentació de totes les iniciatives relacionades amb la comunitat dutes a terme per facultats i instituts de recerca. La USM va organitzar la primera conferència sobre la col·laboració universitat-comunitat del continent asiàtic, que es va celebrar el mes de novembre de 2009.

Veneçuela, Universitat Metropolitana

La Universitat Metropolitana de Caracas entén el compromís cívic com un procés d'aprenentatge mutu. Per això, treballa amb l'objectiu de construir projectes conjunts i de promoure la participació popular a l'hora de fer front als problemes que afecten la comunitat de què forma part la institució. La universitat ha segellat

el seu compromís cívic com a part de la seva política estratègica mitjançant la creació d'una política d'ampli abast anomenada Iniciativa de Capital Social. L'objectiu últim d'aquest projecte és impulsar el desenvolupament de la comunitat mitjançant l'adopció d'un model educatiu que fomenti la reciprocitat en la manera com les universitats interactuen amb les comunitats. En aquests moments, el compromís cívic no compta amb un suport explícit a la política estatal en matèria d'educació superior.

Els grans reptes

Diversos estudis han documentat la necessitat de la recerca col·laborativa, feta per i per a la gent, amb el suport i la col·laboració d'"experts". Han posat àmpliament de manifest que el coneixement en acció i el coneixement per a l'acció han estat importants per trobar solucions als problemes de les societats i les comunitats (Tandon, 2002). Les institucions d'educació superior han d'allunyar-se de la docència ortodoxa: tant professors com estudiants han de començar a treballar amb l'aprenentatge empíric a partir de les situacions reals. Aquesta evolució és ja una realitat. Així, veiem que alguns mètodes d'aprenentatge que fins fa poc estaven fora de les prioritats acadèmiques aconsegueixen fer-se un lloc als programes d'estudis de les institucions d'educació superior. Aquestes institucions són cada vegada més conscients de la seva responsabilitat envers la societat. Poc a poc les col·laboracions comunitat-universitat han obert forat a les universitats del nord global i ara les universitats del sud global segueixen el mateix camí. El procés de creació de xarxes no s'atura.

Actualment, el tema que més debat genera és definir les estratègies per construir col·laboracions productives entre comunitat i universitat. Els exemples presentats als apartats anteriors han hagut de superar nombrosos reptes abans no han pogut arribar a configurar un projecte beneficiós per a totes dues parts. A continuació, hem recollit uns quants d'aquests reptes perquè serveixin de lliçó per continuar avançant.

El sud global ha de fer front a nombrosos reptes per aconseguir avançar en la implantació de col·laboracions universitat-comunitat.

1. Moltes universitats del sud global encara mantenen una aproximació tradicional al coneixement: el coneixement és un terreny reservat als acadèmics i el coneixement de la comunitat no rep cap mena de reconeixement. Amb aquest plantejament, les

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

col·laboracions amb la comunitat són unidireccionals, ja que només la universitat produeix un coneixement, que aleshores transfereix. No es fomenta la producció conjunta de coneixement amb la comunitat. En aquest cas, ens trobem davant una limitació epistemològica, en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

què es deslegitima el coneixement indígena i el coneixement generat a través d'accions comunitàries. Aquest és el principal repte que cal superar al sud global.

2. El segon gran repte es desprèn del primer. La universitat no assumeix la seva

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

responsabilitat envers la societat en general per les funcions educatives i de creació de coneixement que té encomanades. L'elecció dels temes de recerca i les assignatures que s'imparteixen no es basa en les necessitats de la comunitat. Així, mentre que sí que es tenen en compte

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

les necessitats de les empreses no passa el mateix amb les de la comunitat. En definitiva, la universitat no assumeix la seva responsabilitat social en matèria de recerca i docència, i les decisions d'aquest àmbit es regeixen per les forces del mercat.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

3. Les comunitats del sud global i la societat civil no valoren les col·laboracions amb el món acadèmic. Hi ha una llarga història de desconfiança entre totes dues parts que encara no s'ha abordat. Cal conscienciar la societat civil i els líders de les comunitats sobre

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

les aportacions que poden fer les universitats per ajudar-los a assolir les seves demandes.

4. Les institucions acadèmiques i les universitats del sud global estan sotmeses a una pressió cada vegada més gran per adaptar-se als sistemes de classificació

mundials. Aquests sistemes que no tenen en compte les col·laboracions amb les comunitats i valoren bàsicament les contribucions a la recerca teòrica, segons l'opinió d'altres especialistes del mateix àmbit. L'avaluació a càrrec de la comunitat no té cabuda en

aquesta classificació. Cal dissenyar nous sistemes de classificació de les universitats que tinguin en compte la col·laboració amb les comunitats.

5. Les agències de finançament de la recerca en ciències socials tenen una mancança endèmica de fons, i els pocs recursos

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que reben solen destinar-se a projectes de recerca que allunyen les universitats i els investigadors de les comunitats. Mentre que les empreses tenen els recursos necessaris per dur a terme la recerca que els interessa, els fons per a la recerca basada en la comunitat són

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

molt escassos al sud global.

6. Els sistemes de promoció dins les universitats no tenen en compte el factor de la implicació amb la comunitat. Així, encara que els estudiants i els professors d'una universitat o departament vulguin treballar en col·laboracions

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d’aquesta mena, els seus esforços no es veuen recompensats amb ascensos o reconeixements. Cal reformar els sistemes de promoció i reconeixement de les universitats del sud global per incloure criteris que facilitin la implicació dels acadèmics i dels estudiants en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aquesta mena de projectes.

7. Les polítiques impulsades pels ministeris d'educació superior del sud global no inclouen marcs que fomentin la col·laboració entre universitat i comunitat. Així, no és fàcil incorporar acadèmics de les comunitats com a professors

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

convidats. Tot i que vulguin impulsar la implicació amb la comunitat, els rectors de les universitats es troben sense el suport dels responsables polítics de les seves regions o països per endegar aquestes iniciatives.

Després d'haver analitzat els reptes, es fa evident la necessitat de treballar conjuntament entre el sud i el nord per fomentar les col·laboracions entre universitat i comunitat. La creació de noves aliances com ara GACER (Global

Alliance for Community-Engaged Research) pot ser clau per sensibilitzar les universitats i la societat civil del sud global. Així mateix, un altre dels objectius prioritaris d'aliances com ara GACER durant els propers anys ha de ser influir en els òrgans de recerca i en els responsables de les polítiques educatives. En aquest sentit, pot ser molt útil comptar amb el suport de la UNESCO o d'altres organismes similars.

Tot i que els reptes poden semblar titànics, els exemples de col·laboracions innovadores esbossats en aquest article posen de manifest que els grans avantatges socials fruit d'aquestes empreses conjuntes són factibles, a més de desitjables.

Bibliografia

Brown, David. (ed.). 2005. *Practice-Research Engagement and Civil Society in a globalising world*. CIVICUS.

Gill, Saran Kaur. 2009. Academia, Industry and Community Collaboration in Malaysia: Strategies and Opportunities for the Future accessed on 10th August 2010.

Gourley, B.M. 2009. "Higher Education as a Force for Societal Change in the 21st Century". Paper presented at The Campus Engage International Conference "Higher education and civic engagement partnerships: create, challenge, change" Dublin 4 – 5 June 2009.

Kaul, Sanat. 2006. Higher Education in India: Seizing the Opportunity. ICRIER Working Paper No 179. Website: http://www.icrier.org/

Pant, Mandakini. 2010. Community University Partnerships in Mobilizing and Strengthening Knowledge for Sustainable Development: Case Studies from India.

Sharifah Hapsah, 2007. Community Service Programmes in Universiti Kebangsaan Malaysia. Presented at 11th. UNESCO-APEID Conference, "Reinventing Higher Education: Toward Participatory and Sustainable Development" from 12-14 December 2007, Bangkok, Tailàndia.

Tandon, R. (ed.). 2002.Participatory Research: Revisiting the Roots. Nova Delhi: PRIA.

Tandon, 2008. “In Search of Relevance: Higher Education for Participatory Research and Sustainable Development”. In *Reinventing Higher Education: Towards Participatory and Sustainable Development*. UNESCO Bangkok.

Notes

El material de les diferents xarxes i aliances s’ha extret dels seus llocs web originals.

Associations of African Universities

Home

Associations of Commonweslth Universities

http://www.acu.ac.uk/member_services/professional_networks/extension/Extension

Innovations in Civic Participation.

http://www.icicp.org

The Talloires Declaration: On the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education.

http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/downloads/TalloiresDeclaration2005.pdf

---

[1] Els autors treballen a la PRIA (Society for Participatory Research in Asia), www.pria.org.

Traducció: Unitat de Suport Lingüístic-Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

Community-university research partnership structures: Approaches to understanding their impact

Nirmala Lall, Doctoral Candidate, University of Victoria and Research Officer, Global Alliance on Community Engaged Research

Introduction

Higher education is the place to foster a critical consciousness and commitment to social change (Hurtado, 2008, p. 277).

Higher education institutions and communities are learning with and from each other in partnership, as they foster new ways of working together, create new knowledge, and strive to tackle complex societal issues such as poverty, education, health and well-being, safety and violence, environmental sustainability and food and water security, which affect both marginalised and mainstream populations. Central to their collaboration is the work of community-university research partnership structures, which build, advocate, facilitate, encourage and support community-engaged research partnerships between academic scholars and community practitioners. When university researchers engage in research partnerships with community groups and organisations, collectively they create a shift from knowledge transfer to knowledge exchange and move toward creating new knowledge by generating, mobilising and utilising knowledge in partnership. Hall (2009) proposes that “a modest shift in the institutional gaze … along with some imaginative partnership structures, could have a significant impact on current community issues, such as homelessness, food security and Aboriginal health and education” (p.39). Furthermore, “in communities where institutions of higher education exist, the collective resources of these universities and colleges (students, academic staff, facilities, research funding, knowledge skills, and capacities to facilitate learning) represent our largest accessible, available, and underutilized resource for community change and sustainability.” (Hall, 2009, p. 13). Similarly, Laing and Maddison (2007, p. 13) stress that “if … we push rather hard at the idea of widening participation in higher education, of widening access to the resources which universities possess, rather than only access to existing courses, some different possibilities emerge – especially as we significantly change

the angle of our vision." It is unlikely that university policies and funding, which do not go beyond simple university presence in a community will have any positive knowledge impact on the viability of the community within which the campus resides (Garlick and Langworthy, 2008).

In certain higher education institutions and community and civil society organisations, efforts to create social change and positive impact have given rise to community-university research partnership structures; for the inter-related nature and complexities of issues and challenges faced by local communities, regions and nations require systematic partnership, collaboration and networking between and across all sectors and disciplines (Global Alliance on Community Engaged Research, 2009). Community-university research partnerships are one of several ways in which universities and communities collaborate for mutual benefit, in the context of research, with the aim of addressing challenges within the community and society (Association of Universities and Colleges in Canada, 2008). There is a responsibility of place within these partnership structures that seek to work within local and regional communities while extending and partnering nationally and internationally. These collaborative working relationships have the potential to influence both policy and practice locally and beyond. This article investigates forms and functions of community-university research partnership structures, approaches to research and scholarship that inform their work and the unique type of knowledge created through these organisational structures. It argues for the value and need to assess the impact of community-university research partnership structures, with particular focus on the Office of Community-Based Research at the University of Victoria as one case of such a structure. The conceptual framework of assessment as praxis is proposed to inform methods of inquiry, design and facilitation of a study of the impact of community-university research partnership structures, using participatory research approaches congruent with the values and principles of these structures themselves. The role of community-university research partnership structures is an important one, seeking to impact and transform the way higher education and communities work together, furthering the democratisation of knowledge within and across our societies and creating social change. It is a dance of change and impact.

Form and Function

An increasing number of universities such as the University of Victoria, Canada, and the University of Brighton, England, have committed to supporting community-university partnerships in their Strategic and Corporate plan, through policy and

funding. They have also extended their commitment through their respective innovative institutional support structures for community-university research partnerships: the Office of Community-Based Research (University of Victoria) and the Community-University Partnership Programme (University of Brighton). The goals and activities of these institutional community-university research partnership support structures include: facilitating the process of widening participation, addressing social and economic inequity, funding, policy and ethical concerns, innovation and design in teaching, research and curriculum, facilitating working relationships between the community and university and serving as access points for "all citizens and all social groups … to access the intellectual capital, the resources … and the learning networks which are at the heart of what makes a university" (Laing and Maddison, 2007, p. 13). Support structures take several different forms and have the potential to influence societal and systemic change through their impact on policy and practice, contributing to the public good at local, regional, national and international levels.

Four broad categories of community-university partnerships in research have been identified to date (Hall, 2009).

- Type one involves individual faculties engaging in partnership with community without systematic institutional support. For example, there are higher education institutions within which there are no organisational structures to support faculty, community members, groups and organisations that work together in research partnerships. These partnerships may be scattered across the institution; those involved can become isolated in their efforts and may develop informal supportive groups.
- Type two describes centres or institutes with particular foci that support partnerships with communities having similar interests. For example, the Centre for Community Based Research (CCBR), an independent, non-profit organisation, located in Ontario, Canada, believes in and acts upon the power of knowledge, using participatory approaches to mobilise and collaborate with community members, marginalized groups, community organizations, government ministries, social and health services, and educational institutions; with the purpose to impact positive social change.
- Type three identifies systematic organisational structures functioning within a university to intentionally engage university and community partners in research for mutual benefit. The Office of Community-Based Research (OCBR) at the University of Victoria and the Community-University Partnership

Programme (Cupp) at the University of Brighton are two examples among a growing number of systematic organisational structures that operate within higher education institutions.

- Type four involves multiple higher education institutions and community partnerships engaging in ongoing research and strengthening engaged teaching and research at regional, national or international levels. A current example within this category of community-university research partnerships is a global participatory research project, funded by the Social Science and Humanity Research Council and the International Development Research Centre, focusing on strengthening community-university research partnerships for sustainable development. This research project involves multiple higher education institutions and community partnerships engaging in research and strengthening engaged teaching and research. Partners in research are members of the Global Alliance on Community Engaged Research (GACER); they include: the Society for Participatory Research in Asia; the Living Knowledge Network; the Sub-Saharan Africa Participatory Research Network; Community-University Partnership Programme (University of Brighton), University of Victoria, University of Quebec in Montreal and Carleton University.

A critical function of institutional support structures for community-university research partnerships, such as the Office of Community-Based Research at the University of Victoria (OCBR) and the Community University Partnership Programme at the University of Brighton (CUPP), is to build, advocate, facilitate, encourage and support community-engaged research partnerships between academic scholars and community practitioners. Such partnerships create, generate and produce knowledge collaboratively; according to Hart, Maddison and Wolff (2007, p. 6) “despite our very different traditions of knowledge production in Cupp, academics and community practitioners have managed to merge expertise to produce forms of knowledge together.” Community practitioners, community scholars and academic scholars, act as social change agents as we partner, engaging together in research, scholarship and practice from different traditions of knowledge, offering different approaches and ways of working. These partnerships and the structures that support them, direct us to ask and answer core questions, such as the following: What is research? Who is it for? Who is it about? To whom does it matter? To what end does it serve? Who is included and excluded in various stages of the research process and in what capacity? Who owns knowledge? Who is credited with existing and new knowledge created? Such questions were foundational to Freire throughout his life, as reflected in his seminal publications, Pedagogy of the Oppressed (Freire,

1996a) and Pedagogy of Hope (Freire, 1996b). These questions challenge the practices of conventional scholarship and research conducted ‘upon’ instead of ‘with’ communities (Freire, 1996a) and call for community engaged scholarship approaches to research.

Research and Scholarship

Institutional ethnographers Campbell & Gregor (2002) challenge conventional notions of researchers as being positionless, of research being conducted to generate objective knowledge and that power imbalances between the researcher and so-called, ‘subjects’ are inherent in the research process. Such conventional approaches to research reflect colonial attitudes and ways of working (Asad, 1973). Researchers rooted in the mentality of the colonial power structure, parachute in and out of communities, harvesting knowledge and experiences from others, and assume sole ownership and credit through publication. Many engaged and community-engaged practitioners and scholars who challenge the mentality and practices of the colonial power structure from inside and outside higher education institutions were formerly traditional research ‘subjects’, such as women, and the diaspora of [1]Majority World people and their allies. These groups work to structure, facilitate, collaborate and provide scaffolding for mobilizing knowledge between each other, organisations, institutions, and governing structures.

Engaged scholarship draws from participatory research approaches such as community-based research and participatory action research, which are rooted in the co-creation of knowledge and ways of working collaboratively toward the goal of social change (Bringle, Games, & Malloy, 1999). Engaged scholarship rooted in the community can be referred to as community-engaged scholarship. Researchers position themselves with community members and within the community, to create knowledge, and work toward transformation and social justice (Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo and Donahue 2003; Hall 2009). Their position is rooted in collaborative research, valuing different ways of knowing and different types of expertise. Community-engaged scholarship is the “teaching, discovery, integration, application and engagement that involves the faculty member in a mutually beneficial partnership with the community and has the following characteristics: clear goals, adequate preparation, appropriate methods, significant results, effective presentation, reflective critique, rigor and peer-review” (Gelmon, Seifer, Kauper-Brown and Mikkelson, 2005, p. 1).

Participatory research approaches have not been traditionally associated with

higher education. Freire and his colleagues conducted literacy work within the context of culture circles, in communities with non-literate populations. Engaging in the ongoing cycle of critical reflection and action; the need to 'cognise' and re-cognise' what was accepted and labelled as the status quo and/or culture within the teaching, learning and research contexts environments (Freire, 1996b); they brought to the fore the need for a participatory action approach that started with the "knowledge of living experience" (Freire, 1996b, p. 26), in other words, popular knowledge. Participatory action research and community-based research have been conducted by civil society organisations, Aboriginal communities, rural communities particularly across the majority world, by feminist and racial minority scholars, practitioners, and those whose knowledge can be referred to as popular knowledge. These populations have been deemed marginalized by mainstream society and academia. Recognition, validation and inclusion of the knowledge of these populations and their many different approaches to the process of knowledge creation and the democratisation of knowledge, transforms the research process to become more inclusive and democratic. The use of popular knowledge serves as knowledge for practice and makes knowledge more accessible and democratic, contributing to social action, social change and policy change. Within the context of community-university research partnerships, community-based research, institutional ethnography, participatory action research and other participatory research approaches are facilitated, supported, validated and legitimised through systematic organisational structures serving to reform and transform both scholarship and practice inside and outside of the institution.

Approaching Assessment as Praxis

As beings of praxis, we engage in a process of transformation (Freire, 1996a, p. 106). At the core this is "human activity – action and reflection, it is praxis; it is transformation of the world." (Freire, 1996a, p. 106). I propose assessment as praxis as a co-constructive and co-creative process that develops critical consciousness through 'reading the word' and 'reading the world' (Freire, 1996a). Assessment as praxis embeds the action of critical reflection and critical dialogue into all aspects and stages of assessment, from entry point through the research process and through the iterative cycle of ongoing implementation, research, action and reflection. Assessment as praxis is the overarching conceptual framework informing the methods of inquiry, design and facilitation of this proposed study of the impact of community-university research partnership structures that will combine and integrate participatory research approaches congruent with the values

and principles of these structures.

Marullo et al. offer a community-based research model that supports assessment as a critical feedback loop that begins with and continuously shapes the social change initiative and the assessment work for the betterment of those who are marginalised (Marullo et al., 2003). They describe the assessment as being:

> … analogous to a reflective process through which social change actors and advocates articulate their change goals and formulate the criteria with which they will evaluate the successes and failures of change efforts. This in turn guides the actors in rethinking their change efforts, influencing whether and how their further efforts should be modified (p. 58).

Considerations offered by those engaging in assessment cycles derived from the community-based research model include: the seemingly unlimited variables that are at work in the process requiring community and university partners to establish focal points and priorities; the difference in status and power between partners and the way their respective world view and ways of knowing are validated or invalidated; and a shared understanding that marginalised groups have unique and valid understandings of power relations within institutions and how they maintain injustice and inequity through their status quo and work to promote social change through social justice and equity.

This study proposes that it is valuable and necessary to assess and understand the impact of community-university research partnerships and the organisational structures that support them. In this way, universities and communities can begin to determine the outcome of their intentions, indications of their respective contributions, roles and ways of working together to mobilise, generate and co-create knowledge and their impact across the university and community; extending practice, policy, and contributing to the public good at the local, regional, national and international levels. Impact assessment is by no means a new phenomenon, it is intuitively integrated into our daily lives. Impact is often considered an abstract concept until it is consciously and intentionally concretised through a process involving indications of impact and assessment tools to demonstrate and identify impact. A working definition of impact assessment that emerged through consultation and case studies is offered by Chris Roche (1999) in his book, *Impact Assessment for Development Agencies* as: “the systematic analysis of the lasting or

significant changes – positive or negative, intended or not – in people's lives brought about by a given action or series of actions" (p. 20). It is important to keep in mind, throughout the design of this study that the lines between outcomes and impact are not distinct; these concepts overlap.

Given the goal of democratising knowledge creation and validating multiple sources of knowledge as a primary purpose of engaged research approaches such as community-based research and participatory research (Hall, 2009), it is essential that the knowledge and methodological stances taken by this research study be congruent. In other words, the way knowledge is understood and represented as well as the ways in which the study is designed, need to acknowledge multiple sources of knowledge and different world views (ways of seeing and knowing the world). Participatory research principles such as reciprocity, shared knowledge creation and shared democratic outcomes informing social change (McGregor, Clover, Sanford and Krawetz, 2008) are foundational to the following engaged research methods, a combination of which will be used in this study, yet to be consolidated: institutional ethnography, case study inquiry and participatory research. The particular intersectional combination of these methods of inquiry as they relate to the design of an impact framework is expected to offer a new way to approach measuring the impact of a systematic organisational structure operating within a higher education institution.

Such engaged scholarship involves researchers attending to their own research stance, and beginning the research process from the everyday life of a particular person or group (Smith, 2005). Institutional ethnography is theorized and its research design developed in such a manner as to produce an analysis in the interest of those about whom knowledge is being constructed (Campbell and Gregor, 2002). Since institutional ethnography is interested in those about whom knowledge is being constructed, the entry point of the study builds accounts of their situation, what they are experiencing, their social and institutional relations and relations that rule them; it is their experiences that define and guide the researcher's steps (Smith, 2005). An inquiry starts with what actually happens as those who live knowledge creation experience it and talk about it (Smith, 2005; Campbell and Gregor, 2002). According to Smith, "their concerns are explicated by the researcher in talking with them and thus set the direction of inquiry" (Smith, 2005). The entry point of this study can be characterised in a similar way.

The entry point of this study began through a conversation and mutual interest in the study of impact, between myself and the Director of the Office of Community-

Based Research (OCBR) at the University of Victoria during a course and institute on community-based research attended by participants from higher education and members of local, regional and provincial communities. Discussions then extended with the OCBR full-time and contract staff; and the steering committee about a possible impact study. I was invited to spend time attending workshops, short and long term planning meetings, community-university initiatives, seminars, steering committee meetings, institutes, conferences and courses directly and indirectly related to the work of the OCBR. Concurrently, I explored the literature of community engagement, community-university research partnerships and the literature of assessing these partnerships. It became apparent that the field of assessing partnership structures is an emergent one and developing the tools to assess the impact of community-university research partnership structures is a timely challenge across institutional and community based structures. There has been strong interest and support from the people who participate in the daily work and guidance of the OCBR; all agree on the value of this study and a collective commitment was collaboratively formalised by recognising, in the OCBR 2010-2013 Service Plan, that a combination of evaluation tools is needed to address the impact of the work being conducted in and through the Office.

This entry point facilitated opportunities to begin to foster positive relations and a level of trust, which is unlike the role of an external evaluator;“strong relationships of trust, nurtured from the inception of a project, are the backbone for ongoing negotiation of ethical practice in partnership research” (Ball, 2008, p. 11). Maintaining good relations, trust and respect are critical values in community-university research partnerships, in the work of the OCBR and in the engaged research approaches of this study. Such collaboration and agreement has contributed to positive interactions and an understanding that participatory approaches were to be explored to fit with the collaborative culture of the OCBR. Using the terms participatory action research and participatory research, interchangeably, Hall states that “participatory research, is a proposal for action that focuses on transformed understandings of the creation of knowledge among human beings” (Hall, 2005, p. 21). Co-creating, co-generating, co-producing knowledge and the ethical use of knowledge reflect the core research principles of community-based research and participatory research. These principles are central to the work of institutional support structures for community-university research partnerships such as the OCBR.

Community-based research, from a university perspective, provides opportunities

for community scholars, practitioners and university researchers to use their collective academic, scientific, experiential and on-the-ground knowledge in a process of co-creation, exchange and mobilisation, to address community and societal needs. In this way, the theory and practice of community-based research is merged with the theory and practice of knowledge mobilisation, creation and democratisation thereby engaging in research as a co-constructive and co-creative process. The fact that there has been an active Office of Community-Based Research (OCBR) at the University of Victoria for the past three years is one indicator that a shift is occurring, reflecting a systematic approach to community-university research partnerships and the institutionalising of community-based research. Through institutional support structures such as the OCBR, community-based research is receiving increased recognition by researchers as a valid and legitimate approach to the co-creation and mobilisation of knowledge.

Drawing from the definition of community-based research by Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo and Donahue (2003), the OCBR frames community-based research in its university context as:

a way of integrating research and teaching, an opportunity for experimental learning in real-world settings, as a contribution to recruitment through the creation of a dynamic and engaged atmosphere, a means of making our region a better place to live and as a contribution to national and global understanding of ways in which the creation and co-creation of knowledge are used for social innovation (OCBR Service plan, October 2009, p. 4).

The Office of Community-Based Research fits into the type three category of community-university research partnerships. Created in 2007, after two years of formal planning and proposal stages, it bridges the community and institution cultures of knowledge-making, research, scholarship and practice. It is a vital part of the University of Victoria’s commitment to community engagement and community-engaged scholarship. This systematic organisational structure is physically located within the University, with the purpose to support, facilitate and engage with university and community partners in research. The work of the OCBR aims to: support, promote and validate research approaches, ways of knowing and multiple types of knowledge used by historically marginalised populations; facilitate the process of inclusive knowledge creation; reform research methods used within the context of the university to become a more inclusive and democratic process; and

contribute to social action, social change informing policy within its local and regional communities and extending across national and international communities.

The OCBR is designed to “support community engagement and research to create vibrant, sustainable and inclusive communities.” (www.uvic.ca/ocbr). This mission statement begs the question: How will we know what kind of impact community engagement and research are making toward creating vibrant, sustainable and inclusive communities? Using an assessment lens, this mandate elicits the following questions: What kind of impact are community-university research partnerships making toward creating vibrant, sustainable and inclusive communities? How does the OCBR add value to what community-based researchers have already been doing? What difference does the OCBR make to the institution and to community stakeholders? These are the broad research questions that inform inquiry and investigation into the impact of the OCBR and the co-construction of an impact assessment framework to be used and revised in the short and long-term. The OCBR is a particular example of an institutional community-university research partnership structure. The work and impact of the OCBR will be documented in a case study. Stoecker (1991) argues that case studies “help define abstract concepts [and] provide concrete illustrations of those concepts” (p. 108). Impact is often considered an abstract concept until it is consciously and intentionally concretised through a process involving indications of impact and assessment tools to demonstrate and identify impact.

A case study inquiry provides us with one way to intentionally concretise concepts such as impact and knowledge creation within the context of systematic organisational structures that facilitate and support community-university research partnership. The “most useful case studies may be those which start with a community problem and work collaboratively with the community on that problem (Stoecker, 1991, p. 108). Although the methodology of this study itself does not start with a problem in the community outside of the university, the idea for the study was initiated through collaboration and discussion within the context of the Office of Community-Based Research. Representatives from these groups will be involved as participants in the study in various capacities to use their collective academic, scientific, experiential and on-the-ground knowledge in a process of co-creation, exchange and mobilisation, to address the impact of the OCBR and to collaborate on the design of an impact assessment for this and other similar structures. Since it is the impact of a systematic institutional support structure that is under study, it is critical to discover how people’s activities are coordinated within

and around this structure so that the impact can be recognised.

“Discovering *beyond any one individual’s experience* including the researcher’s own and putting into words supplemented in some instances by diagrams or maps what she or he discovers about how people’s activities are coordinated” (Smith, 2006, p. 1) is one of the aims of institutional ethnography as a method of inquiry. It is the key intersection between institutional ethnography, which problematises our understanding of power-knowledge relationships, and the aim of making visible the impact of the work of the Office of Community-Based Research (OCBR) to transform power-knowledge relations, that makes this method of inquiry highly applicable to this study. Impact can be relatively invisible, if not explicitly addressed and assessed. Explicating power-knowledge relations means that these relations and processes will be unfolded, analysed and layers of obscurity will be peeled back. It is a problem-posing process.

Literature: Knowledge Creation and Impact

Knowledge creation is essentially the role of research, the work of the university and its systematic structures. The literature reflects agreement that community-university research partnerships and engaged scholarship methods of research contribute to knowledge creation. Therefore, it is likely that one of the impacts of the OCBR is knowledge creation. It can be argued that the type of knowledge and how such knowledge is created, mobilised and legitimised through community-university research partnership structures, such as the OCBR, differ from or are a combination of four modes of knowledge. Two modes of knowledge are classified by Gibbons et al. (1994) and two modes of knowledge are classified by Scott et al. (2004) in their respective papers. Hart, Maddison and Wolff (2007), summarise and link these four modes of knowledge in the following way:

Mode 1 (Gibbons et al.) is usually exclusive to the knowledge generated in universities. It is disciplinary, expert-led, hierarchical, peer-reviewed, and offers legitimacy and prestige.

Mode 2 knowledge (Gibbons et al.) “has not traditionally been valued by academics and by institutions of higher education” (Hart, Maddison and Wolff, 2007, p. 5). It is applied, problem-centred, transdisciplinary, heterogeneous and network-embedded knowledge.

Mode 3 (Scott et al.) is ‘dispositional and transdisciplinary knowledge’ having its

context in structured university work, specifically at the postgraduate level.

Mode 4 knowledge (Scott et al.) has more of a conceptual nature with the purpose of being political and change-orientated.

Having identified aspects of the type of knowledge created through Cupp in each of the four modes, Hart, Maddison and Wolff (2007) created a fifth mode by combining and adding to the classifications of Gibbons et al. and Scott et al. Mode 5 knowledge is peer-reviewed, applied, heterogeneous, problem-centred, transdisciplinary, change-orientated and co-produced by the university and community (Hart, Maddison and Wolff, 2007).

One approach in undertaking this case study is to begin to identify types of knowledge created, generated and produced. Relevance to a study of the impact of the OCBR means asking the questions: What types of knowledge are created, generated and mobilised by the OCBR? and What is the impact of these types of knowledge? Furthermore, to what end and for whose purpose are these types of knowledge created? If the impact of knowledge creation in an organisational context such as the OCBR, is to be illustrated and assessed, then evidence concretising the OCBR's organisational knowledge creation will have to be produced. This will involve more than the sum of the knowledge created by the individual community-university partnerships. Therefore, both a theoretical and practical understanding of organisational knowledge creation is essential.

Ikujiro Nonaka deconstructs the ontological dimension of knowledge creation in the following way: "Although ideas are formed in the minds of individuals, interaction between individuals typically plays a critical role in developing these ideas (Nonaka, 1994). In other words, communities of interaction contribute to the amplification and development of new knowledge. While these communities might span departmental or organizational boundaries, the point to note is that they define a further dimension to organizational knowledge creation, which is associated with the extent of social interaction between individuals that share and develop knowledge" (Nonaka, 1994). Community-university research partnerships are 'communities of interaction' that are connected to, and interconnected with, other communities of interaction. Inter-organisational partnerships such as the OCBR's collaboration with United Way Victoria, intersect multiple communities of interaction across institutional and organisational boundaries, likely with ripple-effect impact. The Community-University Partnership Programme (Cupp) at the University of Brighton, use the term 'Communities of Practice' to describe their community-

university research partnerships. Communities of practice refer to “groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise” (Wenger & Snyder, 2000, p. 139). This definition challenges the boundaries between experts and non–experts, encourages work across organisational and disciplinary boundaries and runs counter to the structures and hierarchies often created and generated by higher education institutions.

The terms, ‘communities of interaction’ and ‘communities of practice’ can be used to frame a critical role of the OCBR as facilitating and creating constellations of communities of practice (Wenger, 1998). Figure 1 (below), is a generic representation of an organisation conceptualised as the Communities of Practice constellation (CoP constellation). It is described as follows:

The groups of individuals encircled with dotted lines represent six individual CoPs, and the figures overlapping two circles represent “boundary spanners” who hold membership in more than one CoP

and connect CoPs within organizations. CoPs that exist independently, with no boundary spanners or linkages to other CoPs within an organization, are depicted in circles with solid lines, and individuals without membership in any CoP are represented by the people icons standing outside all the circles of the organization (Gajda and Koliba, 1998, p. 34).

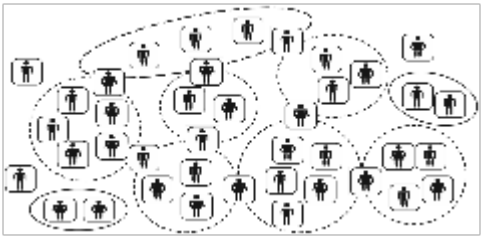


Figure 1: ‘Constellations of Communities of Practice’ (Phrase: Wenger, 1998; Diagram: Gajda & Koliba, 2007)

This method of mapping the CoP constellation may be applicable to an impact study since it may be re-designed to provide a visual representation of knowledge creation, knowledge exchange, and other concepts and realities within and between communities of practice and communities of interaction. This representation can be used to demonstrate “a dynamic and interconnected web of interpersonal

collaboration through cycles of inquiry" (Gajda and Koliba, 2007, p. 34). OCBR's role to equip and support engaged and traditional scholars in their teaching, research and community engagement, as well as equipping scholars, potential scholars and practitioners outside the context of higher education, referred to as 'the community'; provides spaces for these communities of interaction to create knowledge. "Organizational knowledge creation, therefore, should be understood in terms of a process that 'organizationally' amplifies the knowledge created by individuals, and crystallizes it as a part of the knowledge network of organization" (Nonaka, 1994, p. 17). It can be argued that the type of knowledge created through the OCBR extends beyond the knowledge network of the organisation of the OCBR, of the University of Victoria, of the United Way (example of an OCBR organisation research partner) and into communities and the larger society. Developing the tools to evidence and assess the extent of OCBR's organisational knowledge creation is a necessary challenge requiring the involvement of those who engage in the work of organisational knowledge creation within the university and community.

Assessment Challenge

A common quote by Albert Einstein states that, "Not everything that can be counted counts and not everything that counts can be counted."This statement begs the question, "Who determines what is countable and what counts?" Questions such as this one are common in the literature of assessing community-university research partnerships of all types and challenge partners who work in the community and within higher education. An emergent field, the challenge of assessing and demonstrating impact of type three community-university research partnership structures, i.e. organisational structures functioning within a university to intentionally engage university and community partners in research for mutual benefit, is being tackled within the university and within the community. The literature offers ways of working through some of the assessment challenges.

Community-university research partnerships intend to be collaborative and action-oriented (Rubin, 2000); these objectives create challenges when assessing success on the basis of outcomes and impact (Watson, 2007). Many partnership projects are vulnerable to shifts in resource and funding allocation resulting from changes in external priorities and policies. The potential for such directional changes increase interest by both university and community partners to create strategies for developing sustainable partnerships. Measuring and documenting impact can contribute greatly to this goal (Suarez-Balcazar, Harper & Lewis, 2005). Measures

which are relatively easy to implement are attractive since they meet the reality to be accountable within short timelines. Langworthy asks a key question in the context of this reality, “Do these measures indicate what really matters and is the process enabling universities to improve and progress?” (Langworthy, 2007). According to Langworthy’s (2007) review of international approaches such as those developed by Charles & Benneworth, 2001; Gelmon et al., 2001; Kellogg Commission, 1999, assessments of community and/or regional engagement conducted by universities, take the form of either a guided self-evaluation assessment with expert peer review and iterative agreement; a metric assessment based on an agreed schedule of measures; or a combination of both. These three types of assessments tend to be longitudinal thereby focusing on the process of engagement rather than the outcomes of engagement.

Outcomes of engagement can be described as achievements such as improved relationships, greater trust and increased confidence in higher education (Pearce, Pearson and Cameron, 2007). As such, measurement becomes particularly problematic, it is an “ongoing challenge to find innovative solutions to the complexities of evaluating and demonstrating the impact of this kind of work [community-university research partnerships” (Hart & Wolff, 2007, p. 196). An example of how to tackle such challenges can be gleaned from the work at the Community-University Partnership Programme, the community-university research partnership structure at the University of Brighton. Cupp has risen to this challenge through their recent evaluations, in three stages, including an impact survey as the final stage, conducted by an external evaluator (Roker, 2005, 2006 & 2007). These were relatively small scale studies focusing on key success criteria of Cupp’s projects, activities and experiences. Some of their findings included Cupp’s critical role in creating links between community and university to facilitate both networking and learning, such as their Helpdesk and other access points to the university; and provision of resources, funding and technical support partnerships. These findings contribute to the process of demonstrating Cupp’s value and impact within both the university and community as a community-university research partnership structure with an organisational infrastructure. Cupp continues to document their assessment process and findings. They have provided relatively open access through many available papers and publications available online and through their online sharing network, where it is possible for dialogue from participants to shape the research, practice and learning process. Such access is congruent with the democratisation of knowledge that is the core of community-university research partnerships and the structures that support them.

Conclusion

Community-university research partnership structures of all types engage within the context of organisations to work toward co-creating knowledge and co-producing policy and practice. Methods of research and inquiry such as community-based research, participatory research, and institutional ethnography are mechanisms for the multi-disciplinary co-creation and mobilisation of knowledge to collaboratively deal with inter-related social issues that affect the social, economic and environmental conditions of people and their communities. Such partnership research “has emerged as an approach that is particularly well-suited to learning new ways of conducting research that avoid the expert-subject dichotomies and de-contextualization often associated with ‘lone-star’ research conceived and conducted solely by academics” (Ball, 2008. p. 7). It is within various types of partnership structures that different ways of knowing and different traditions of knowledge and expertise are actively valued. Knowledge is mobilised, synergised and created by “starting with the knowledge of experience had in order to get beyond it is not staying in that knowledge” (Freire, 1996b, p. 70).

Assessing the impact of community-university research partnership structures is an ongoing challenge faced by higher education. For example, one common aspect of their community engagement mission statements, shared by many higher education institutions, state the role of research as being of benefit for society. One of our greatest challenges lie in assessing how such benefit is defined, how it’s achieved, who benefits and how the lives of people in sectors of society who are often excluded and oppressed, are impacted by higher education institutions engagement within these sectors. It is by approaching assessment as praxis, through congruent and collaborative design and implementation within the cycle of action and reflection, that assessment becomes an iterative process generated by those who work in and with community-university partnerships and their support structures. Such a process congruent with the form, function and purpose of community-university research partnership structures has great potential to contribute to the co-creation and democratisation of knowledge through an authentic process; producing valuable tools to benefit all participants and contributing to the transformation of structures, systems and society.

References

Asad, T. (1973) (Ed.) *Anthropology and the Colonial Encounter*. Amherst NY.

Association of Universities and Colleges in Canada. (2008). Momentum: 2008 report on university research and knowledge mobilization. Ottawa: AUCC.

Ball, J. (2008). “Do it in a Good Way”: Enacting research Ethics in Partnerships with Indigenous Communities. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 8-11). University of Victoria: Office of Community- Based Research.

Bringle, R., Games, R., & Malloy, E. (Eds.). (1999). *Colleges and universities as citizens*.

Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Campbell, M. and Gregor, F. (2002). *Mapping Social Relations: A Primer on doing Institutional Ethnography*. Aurora, ON: Garamond Press.

C, D. & Benneworth P. (2001). The regional contribution of higher education: A benchmarking approach to the evaluation of the regional impact of HEI. *The Higher Education Funding Council for England HEFCE Benchmarking Project*. Centre for Urban and Regional Development Studies: University of Newcastle upon Tyne.

Freire, P. (1996a). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum

Freire, P. (1996b). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum

Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *The American Journal of Evaluation, 28*(1), 26-44

Garlick, S., & Langworthy A. (2008). Benchmarking university community engagement: Developing a national approach in Australia. *Higher Education and Regional Development. 20(2), 153-164.* Special issue: The engagement of higher educational institutions in regional development, an overview of the opportunities and challenges.

Gelmon, S.B., Seifer, S.D., Kauper-Brown, J., & Mikkelsen, M., (2005). Building capacity for community engagement: Institutional self-assessment. Seattle, WA; Community- Campus Partnerships for Health. Retrieved on August 21, 2008 from www.ccph.info/

Gibbons, M., Limoges, C., Norwotony, H., Schwarzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994).*The production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Global Alliance on Community Engaged Research. (2009). GACER Policy Brief to the World Conference on Higher Education Victoria, BC: GACER.

Hall, B.L. (2010). Putting Knowledge to Work: A Service Plan for the Office of Community- Based Research 2010-2013. Power point presentation. University of Victoria.

Hall, Budd L. (2009). The Funding and Development of Community-University Research Partnerships in Canada. Ottawa: SSHRC.

Hall, B. L. (2005). In from the cold? Reflections on Participatory Research from 1970-2005. *Convergence, XXXVIII*(1), 5-24.

Hart, A., Maddison, E. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.* National Institute of Adult Continuing Education: England and Wales.

Hart, A. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.* National Institute of Adult Continuing Education: England and Wales.

Hurtado, S. (2008). Higher Education for Human and Social Development in the USA. *Higher Education in the World 3.*Palgrave Mcmillan: London

Kellogg Commission. (1999). Returning to our roots: The engaged institution. *Kellogg Commission on the future of State and Land-Grant Universities.* Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Laing, S. & Maddison E. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.* National Institute of Adult Continuing Education: England and Wales.

Langworthy, A. (2007). The Challenge of Benchmarking Community Engagement: The AUCEA Pilot Project.

Marullo, S., Cooke, D., Willis, J., Rollins, A., Burke, J., Bonilla, P. and Waldref, V. (2003). Community- Based Research Assessments: Some Principles and Practices. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9*(3), 57-68.

McGregor, C., Clover, D., Sanford, K. & Krawetz, L. (2008). Schools + Teachers=Learning … … Doesn't it? Challenging the Assumptions about Teacher Education and embracing forms of Community based Engagement. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 185-188). University of Victoria: Office of Community-Based Research.

Pearce, J., Pearson, M., & Cameron, S. (2007). The Ivory Tower and Beyond: Bradford

University at the heart of its communities. University of Bradford.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-39

Office of Community-Based Research at the University of Victoria. (2009). Draft Service Plan, October 2009. University of Victoria.

Roche, C. (1999). *Impact Assessment for Development Agencies.* Oxford: Oxfam GB with Novib.

Roker, D. (2007, November). The impact of Cupp projects and activities: Facts and figures. The results of a final survey. Brighton, United Kingdom: University of Brighton.

Roker, D. (2006, September). Evaluation of the Community University Partnership Programme (Cupp), Stage 2 report: A review of progress to date. Brighton, United Kingdom: University of Brighton.

Roker, D. (May 2005). Evaluation of the Community University Partnership Programme(Cupp), Stage 1 report: A review of progress to date. Brighton, United Kingdom: University of Brighton.

Rubin, V. (2000). Evaluating university-community partnerships: An Examination of the evolution. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research, 5*(1), 219-230.

Scott, D., Thorne, L., Lunt, I., and Brown, A. (2004). 'Academic, professional and hybrid forms of knowledge in higher professional development.' Paper presented to the International Sociological Associations 4th Interim Conference: Knowledge, Work and Organization, September 2004. http//www.printemps.uvs.fr/Com_scot.html. Accessed May 2009.

Smith, D.E. (2006). (Ed.). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Smith, D.E. (2005). (Ed.).*Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press.

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review, 39:*88-112.

Strand, K.J., Cutforth, N., Stoecker, R., Marullo, S. & Donahue, P. (2003). Principles of best practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community service learning.* Summer *9*(3), 5-15.

Suarez-Balcazar, Y., Harper, G.W., & Lewis, R. (2005). An interactive and contextual model of community-university collaborations for research and action. *Health Education & Behavior 32*(1), 84-101.

Watson, D. (2007). *Managing Civic and Community Engagement*. McGraw-Hill International.

Wenger, E. (1998).*Communities of practice: Learning, meaning, and identity,*Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, *78*(1), 139-147

Notes

[1]In the 1990’s, Bangladeshi photojournalist/activist, Dr. Shahidul Alam began advocating use of the term Majority World, instead of the commonly used «Third World’ or ‘Developing Countries’. He is a ‘partnership’ thinker and activist who speaks and writes about the continued existence of colonial power structures. I have added ‘the diaspora’ to his term Majority World because it includes people like me who migrate from the Majority World to the Western World. My ancestors and I were born in different Majority World countries. Even though I have lived in Western society for most of my life and self-identify as Canadian, this is not how I am perceived, since the colour of my skin, certain values, knowledge traditions and ways of thinking are referents to a non-Western place.

Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto

Nirmala Lall, doctoranda de la Universidad de Victoria y responsable de investigación de Global Alliance on Community Engaged Research

Introducción

La educación superior es el marco más adecuado para estimular una conciencia crítica y un compromiso con el cambio social (Hurtado, 2008, pág. 277).

Las instituciones de educación superior y las comunidades aprenden las unas de las otras en un proceso de colaboración, impulsando nuevas maneras de trabajar juntas, de crear conocimientos nuevos y de afrontar problemáticas sociales complejas, como la pobreza, la educación, la salud y el bienestar, la seguridad y la violencia, la sostenibilidad medioambiental y la disponibilidad de agua y alimentos, unos problemas que afectan tanto a las poblaciones marginalizadas como el grueso de la sociedad. Un aspecto fundamental de esta colaboración está relacionado con las estructuras de búsqueda de colaboración entre las comunidades y la universidad, unas estructuras que estimulan, dinamizan e impulsan la colaboración investigadora con compromiso comunitario entre académicos y expertos de las comunidades. Cuando los investigadores universitarios trabajan en colaboración con grupos y organizaciones comunitarias inciden en la línea de un cambio de mentalidad colectivo que abandone la transferencia de conocimiento a favor del intercambio de conocimiento, un proceso que permite empezar a crear nuevos conocimientos mediante la generación, la movilización y el uso del conocimiento de una manera colaborativa. Hall (2009) plantea que “un cambio modesto en la mirada institucional, junto con un conjunto de estructuras de colaboración imaginativas, podrían tener un impacto muy visible en problemáticas sociales de hoy, como la gente sin techo, los problemas alimentarios o la salud y la educación de los pueblos aborígenes”(pág. 39). Además, “en el caso de las comunidades que cuentan con instituciones de educación superior, los recursos colectivos de estas universidades y centros de formación (estudiantes, personal académico, instalaciones, fondos para la investigación, capacidad investigadora y recursos didácticos) constituyen el activo más rico, accesible e infrautilizado para hacer realidad la aspiración de

cambio social y sostenibilidad ”(Hall, 2009, pág. 13). En términos similares, Laing y Maddison (2007, pág. 13) destacan que “si insistimos en la idea de ampliar la participación en el marco de la educación superior, de ensanchar el acceso a los recursos que tienen las universidades, más allá del acceso a los cursos, nos encontramos con diferentes escenarios, sobre todo si introducimos un cambio sustancial en nuestro ángulo de visión”. Parece poco probable que las políticas y la financiación universitarias, que no van más allá de una simple presencia de la universidad en una comunidad, tengan un impacto cognitivo positivo en la viabilidad de la comunidad de la que forma parte cada campus (Garlick y Langworthy, 2008).

En determinadas instituciones de educación superior y organizaciones de comunidades y de la sociedad civil, este esfuerzo para generar un cambio social y un impacto positivo han motivado la aparición de estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, ya que la gran interrelación y el grado de complejidad de los problemas y los retos que afronta cada comunidad, región o nación reclaman una colaboración y un trabajo conjuntos y sistemáticos entre todos los sectores y las disciplinas (Global Alliance on Community Engaged Research, 2009). Las estructuras de investigación colaborativas sociedad-universidad son una de las muchas maneras como las universidades y las sociedades colaboran hacia el beneficio mutuo, en el marco de la investigación, con el fin de encarar los retos que afrontan la comunidad y la sociedad (Association of Universities and Colleges in Canada, 2008). Estas estructuras de colaboración, que aspiran a trabajar en el marco de comunidades locales y regionales y, al mismo tiempo, crecer y colaborar en ámbitos nacionales e internacionales, están marcadas por un cierto sentido de responsabilidad geográfica. Estas relaciones de trabajo colaborativas tienen capacidad para influir en las políticas y las prácticas tanto en el ámbito local como más allá. Este artículo analiza las formas y las funciones de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, y los enfoques investigadores y académicos que más influyen, como la singularidad del conocimiento que se genera a través de estas estructuras organizativas. Subraya el valor y la necesidad de evaluar el impacto de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, con un énfasis especial en la Office of Community-Based Research de la Universidad de Victoria como ejemplo de esta estructura. El marco conceptual de la evaluación como praxis se plantea como herramienta para alimentar a los métodos de análisis, el diseño y la dinamización de un estudio del impacto de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, aplicando unos planteamientos investigadores coherentes con los valores y los principios de estas

mismas estructuras. El papel de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad es decisivo, ya que aspira a influir y transformar la manera de trabajar juntas de la educación superior y las comunidades, profundizando en la democratización del conocimiento en nuestras sociedades y generando cambio social. Se trata, pues, de un movimiento de cambio e impacto.

Forma y función

Cada vez hay más universidades que, como la Universidad de Victoria (Canadá) y la Universidad de Brighton (Inglaterra), se han comprometido con la apuesta por la investigación conjunta comunidad-universidad en sus planes estratégicos, a través de políticas y de financiación específicas. Además, han ampliado este compromiso a través de unas estructuras de apoyo institucional innovadoras en el ámbito de la investigación colaborativa comunidad-universidad: la Office of Community-Based Research (Universidad de Victoria) y el Community-University Partnership Programme (Universidad de Brighton). Los objetivos y las actividades de estas estructuras institucionales de investigación colaborativa comunidad-universidad son, sobre todo, agilizar el proceso de ampliación de la participación, afrontar las desigualdades sociales y económicas, resolver los problemas financieros, políticos y éticos, la innovación y el diseño en la docencia, la investigación y el plan de estudios, gestionar las relaciones de trabajo entre la comunidad y la universidad y actuar como punto de contacto para “todos los ciudadanos y todos los grupos sociales … para acceder al capital intelectual, los recursos y las redes de aprendizaje que constituyen el núcleo de la universidad ”(Laing y Maddison, 2007, pág. 13). Las estructuras de apoyo pueden tomar diferentes formas e incidir en el cambio social y sistémico a través de su impacto en las políticas y las prácticas, contribuyendo así al interés general en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Hasta ahora se han identificado cuatro grandes categorías de colaboración comunidad-universidad en el ámbito de la investigación (Hall, 2009).

- El primer tipo está relacionado con los académicos concretos que colaboran con la comunidad sin ningún apoyo institucional sistemático. Por ejemplo, hay instituciones de educación superior sin estructuras organizativas de apoyo a los académicos o a los miembros, grupos u organizaciones de la comunidad que colaboran en proyectos de investigación. Por tanto, estos esfuerzos de colaboración están dispersos por toda la institución y las personas implicadas, movidas por una cierta sensación de aislamiento, pueden acabar desarrollando

grupos de apoyo informales.

- El segundo tipo se refiere a los centros o institutos especializados que apuestan por las colaboraciones con comunidades con intereses similares. Por ejemplo, el Centre for Community Based Research (CCBR), una organización independiente sin ánimo de lucro de Ontario (Canadá), cree firmemente en el poder del conocimiento y aplica procesos participativos para colaborar con miembros de la comunidad, grupos marginalizados, organizaciones comunitarias, ministerios del gobierno, servicios sociales y sanitarios e instituciones educativas, con la idea de incidir en un cambio social positivo.
- El tercer tipo corresponde a las estructuras organizativas sistemáticas que funcionan en el marco de una universidad para hacer de enlace entre participantes de la universidad y de la comunidad, con una filosofía de beneficio mutuo. La Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universidad de Victoria y el Community-University Partnership Programme (Cupp) de la Universidad de Brighton son dos ejemplos de un tipo de estructuras organizativas sistemáticas en pleno proceso de crecimiento y que trabajan activamente en el contexto de las instituciones de educación superior.
- El cuarto tipo engloba las instituciones de educación superior y proyectos de colaboración que apuestan por la búsqueda constante y para fortalecer una investigación y una docencia comprometidas en ámbitos regionales, nacionales o internacionales. Un buen ejemplo de esta categoría es un proyecto de investigación participativo internacional, financiado por el Social Science and Humanity Research Council International Development Research Centre, centrado en el fortalecimiento de los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad para el desarrollo sostenible. Este proyecto de investigación cuenta con la participación de diferentes instituciones de educación superior y asociaciones comunitarias del ámbito de la investigación y que apuestan por una investigación y una docencia con compromiso. Los colaboradores del proyecto de investigación, que forman parte de la alianza Global Alliance on Community Engaged Research (GACER), son, entre otros, la Society for Participatory Research in Asia, la red Living Knowledge, la red Sub-Saharan Africa Participatory Research Network, el Community-University Partnership Programme (Universidad de Brighton), la Universidad de Victoria, la Universidad de Quebec en Montreal y la Universidad de Carleton.

Una función clave de las estructuras de apoyo institucional de los proyectos de investigación colaborativos entre sociedad y universidad, como la Office of

Community-Based Research de la Universidad de Victoria (OCBR) y el Community University Partnership Programme de la Universidad de Brighton (CUPP), es construir, impulsar, dinamizar y apoyar los proyectos de investigación colaborativos con compromiso comunitario entre académicos y expertos de la comunidad. Alianzas como ésta crean, generan y producen conocimiento de una manera colaborativa. Tal como expresan Hart, Maddison y Wolff (2007, pág. 6) “a pesar de nuestras tradiciones tan diferentes de producción de conocimiento en el Cupp, los académicos y los profesionales comunitarios han conseguido combinar todos los bagajes para producir juntos formas de conocimiento”. Los expertos de la comunidad, los académicos comunitarios y los académicos universitarios actúan como agentes del cambio social en este proceso de colaboración, que permite compartir la investigación, la teoría y la práctica partiendo de tradiciones de conocimiento diferentes y ofreciendo enfoques y maneras de trabajar diferentes. Estas colaboraciones y sus estructuras de apoyo correspondientes nos obligan a plantearnos preguntas fundamentales, tales como: ¿qué es la investigación? ¿A quién va dirigida? ¿A qué personas afecta? ¿A qué personas importa? ¿A qué objetivo sirve? ¿Quién está incluido y quién está excluido en las diferentes fases del proceso de investigación y con qué capacidad? ¿A quién pertenece el conocimiento? ¿A quién debemos atribuir los conocimientos existentes y los nuevos? Estas preguntas guiaron siempre el trabajo de Freire durante toda su carrera, tal y como reflejan publicaciones tan influyentes como *Pedagogía del oprimido*(Freire, 1996a) y *Pedagogía de la esperanza*(Freire, 1996b). Todas estas preguntas cuestionan las prácticas académicas e investigadoras convencionales, desarrolladas por encima de las comunidades y no con las comunidades (Freire, 1996a) y reclaman del mundo académico unos enfoques investigadores con compromiso comunitario

Investigación y mundo académico

Los etnógrafos institucionales Campbell y Gregor (2002) cuestionan la concepción convencional de los investigadores como personas sin un posicionamiento, de una investigación realizada para generar conocimiento objetivo y de la idea de que los desequilibrios de poder entre el investigador y los llamados “sujetos” son inherentes al proceso investigador. Estos enfoques convencionales de la investigación reflejan una actitud y una manera de trabajar coloniales (Asad, 1973). Los investigadores anclados en la mentalidad de la estructura de poder colonial entran y salen de las comunidades, recogiendo sus conocimientos y experiencias de otras personas, y asumen todo el protagonismo y la autoría a través de la publicación. Muchos expertos y académicos comprometidos con la comunidad, que

se oponen a la mentalidad y las prácticas de las estructuras de poder coloniales desde dentro y desde fuera de las instituciones de educación superior, fueron en su momento “sujetos” de la investigación tradicional, como las mujeres y los miembros de la diáspora del Mundo Mayoritario [1] y sus aliados. Estos grupos trabajan para estructurar, dinamizar, impulsar y construir el proceso de movilización del conocimiento entre todas estas instancias, organizaciones, instituciones y estructuras de gobierno.

Una práctica académica comprometida bebe de enfoques investigadores participativos, como la investigación basada en la comunidad y las acciones participativas, fundamentadas en la co-creación de conocimiento y los procesos de trabajo colaborativos hacia la meta del cambio social (Bringle, Games, y Malloy, 1999). Cuando hablamos de una práctica académica arraigada en la comunidad hacemos referencia a una práctica académica comprometida con la comunidad. Los investigadores se enmarcan dentro de una comunidad, junto a miembros de esta comunidad, con el objetivo de crear conocimientos y de trabajar para la transformación y la justicia social (Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo y Donahue 2003; Hall 2009). Esta posición se fundamenta en la investigación colaborativa, valorando las diferentes formas de conocimiento y los diferentes tipos de competencia. Una práctica académica con compromiso comunitario es un marco de “docencia, descubrimiento, integración, aplicación y compromiso que introduce al académico en una relación de beneficio mutuo con la sociedad y que se resume en los siguientes rasgos: objetivos claros, preparación y métodos adecuados, resultados significativos, presentación eficaz, crítica reflexiva, rigor y revisión paritaria ”(Gelmon, Seifer, Kauper-Brown y Mikkelsen, 2005, pág. 1).

Los planteamientos de investigación participativos tradicionalmente no han sido asociados a la educación superior. Freire y sus correligionarios trabajaron en el contexto de los círculos culturales, en comunidades con poblaciones iletradas, actuando en el círculo continuado de reflexión y acción críticas, incidiendo en la necesidad de conocer y reconocer el *statu quo* aceptado y etiquetado y la cultura en los contextos de docencia, aprendizaje e investigación (Freire, 1996b). Desde esta óptica, pusieron sobre la mesa la necesidad de un planteamiento de acción participativa que empezara con el “conocimiento de la experiencia vital” (Freire, 1996b, p. 26), es decir, el conocimiento popular. La investigación basada en la acción participativa y la comunidad ha llevado a cabo gracias a las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades aborígenes, las comunidades rurales, especialmente en el Mundo Mayoritario, a través de expertos y de académicos y

académicas feministas y de minorías étnicas y de todas las personas con unos conocimientos que podríamos clasificar como conocimiento popular. Estas poblaciones han sido consideradas marginalizadas por la sociedad y los académicos dominantes. El reconocimiento, la validación y la inclusión del conocimiento de estas poblaciones y sus diferentes enfoques sobre el proceso de creación de conocimiento y la democratización del conocimiento han transformado el proceso investigador hasta hacerlo más inclusivo y democrático. El uso del conocimiento popular permite disponer de un conocimiento práctico y hace que el conocimiento sea más accesible y democrático, lo que contribuye a la acción social, el cambio social y el cambio político. En el contexto de la colaboración investigadora sociedad-universidad, la investigación basada en la comunidad, la etnografía institucional, la investigación participativa y otras metodologías de investigación participativas se dinamizan, impulsan, validan y legitiman a través de estructuras organizativas sistemáticas que permiten reformar y transformar tanto la teoría como la práctica dentro y fuera de la institución.

La evaluación como praxis

En tanto que seres de praxis, participamos en un proceso de transformación (Freire, 1996a, pág. 106). En un nivel central, la “actividad humana, la acción y la reflexión, son praxis, son transformación del mundo” (Freire, 1996a, pág. 106). Por ello, planteo la evaluación como praxis como un proceso de co-construcción y co-creación que desarrolla la conciencia crítica a través de la “lectura de la palabra” y la “lectura del mundo” (Freire, 1996a). La evaluación como praxis integra la acción de la reflexión crítica y el diálogo crítico en todos los aspectos y las etapas de la evaluación, desde la entrada hasta el proceso investigador, pasando por el ciclo iterativo de la implantación, la investigación, la acción y la reflexión continuadas. La evaluación como praxis es el marco conceptual inclusivo que alimenta los métodos de análisis, diseño y dinamización de esta propuesta de estudio del impacto de las estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad, que combinarán e integrarán unos enfoques investigadores participativos coherentes con los valores y los principios de estas estructuras.

Marullo et al. plantean un modelo de investigación basado en la comunidad que apuesta por la evaluación como ciclo de retroalimentación crítica que parte del cambio social y le da forma de manera continuada y también en el trabajo de evaluación para la mejora de la situación de las personas marginalizadas (Marullo et al., 2003). Así, describen la evaluación como un concepto:

…. Equivalente a un proceso reflexivo a través del cual los actores y los partidarios del cambio social articulan sus objetivos de cambio y formulan los criterios con los que evaluarán los éxitos y los fracasos de las iniciativas de cambio. Esto, a su vez, conduce a los actores a replantear sus esfuerzos de cambio e incide en la manera cómo pueden modificarlos (pág. 58).

Las consideraciones que plantean las personas implicadas en los ciclos de evaluación derivados del modelo de investigación basado en la comunidad tienen en cuenta las variables aparentemente ilimitadas que intervienen en el proceso, que exigen que los participantes de la comunidad y la universidad fijen puntos de interés y prioridades, la diferencia de estatus y poder entre los participantes y la manera como sus respectivas visiones del mundo y maneras de conocer se validan o invalidan y, finalmente, un consenso sobre el hecho que los grupos marginalizados tienen unas nociones únicas y válidas de las relaciones de poder dentro de las instituciones y de cómo mantienen la injusticia y la desigualdad a través de su *statu quo* y cómo trabajar para fomentar el cambio social a través de la justicia y la igualdad sociales.

Este estudio plantea el valor y la necesidad de evaluar y entender el impacto de la investigación colaborativa comunidad-universidad y las estructuras organizativas en las que se fundamenta. De este modo, las universidades y las comunidades pueden comenzar a determinar los resultados de sus objetivos, las pruebas de sus respectivas contribuciones, los papeles y las maneras de trabajar juntos para movilizar, generar y crear conocimiento de manera conjunta y su impacto en la universidad y la comunidad; ampliar las prácticas y las políticas y contribuir al interés público en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. La evaluación del impacto no es en ningún caso un fenómeno nuevo, sino que está integrado de manera intuitiva en nuestra vida cotidiana. Muy a menudo, el impacto se considera un concepto abstracto, hasta que se concreta de manera consciente e intencionada a través de un proceso que implica pruebas de impacto y herramientas de evaluación para demostrarlo e identificarlo. Una definición práctica de la evaluación del impacto, nacida de consultas y estudios de caso, la encontramos en la obra de Chris Roche (1999) *Impact Assessment for Development* Agencies, y dice: “El análisis sistemático de los cambios profundos o significativos (positivos o negativos, deseados o no) en las vidas de las personas introducidos por una acción concreta o una serie de acciones ”(pág. 20). Vale la pena tener en cuenta, si nos fijamos en el diseño de este estudio, que las líneas entre los resultados y el impacto no siempre están bien definidas y que a menudo estos

conceptos se solapan.

Teniendo presente el objetivo de democratizar la creación de conocimiento y de validar diferentes fuentes de conocimiento como meta prioritaria de una investigación comprometida como es la investigación basada en la comunidad y la investigación participativa (Hall, 2009), es fundamental que el conocimiento y las posturas metodológicas de este estudio investigador sean coherentes. Dicho de otro modo, la forma en la que el conocimiento se entiende y se representa, y también cómo se diseña el estudio, deben reconocer las diferentes fuentes de conocimiento y las diferentes visiones del mundo (maneras de ver y conocer el mundo). Los principios de la investigación participativa, como la reciprocidad, la creación de conocimiento compartido y los resultados democráticos compartidos que fundamentan el cambio social (McGregor, Clover, Sanford y Krawetz, 2008) determinan los métodos de investigación con compromiso que presentamos a continuación, una combinación de éstos se aplicará en este estudio, aunque todavía deben consolidarse: etnografía institucional, análisis mediante estudios de caso e investigación participativa. La confluencia y la combinación de estos métodos de análisis y su relación con el diseño de un marco de impacto pueden plantear una nueva manera de afrontar la medición del impacto de una estructura organizativa sistemática que funcione en el contexto de una institución de educación superior.

Esta práctica académica comprometida reclama que los investigadores se mantengan fieles a su postura investigadora y que empiecen el proceso de investigación partiendo del día a día de un grupo o persona concreto (Smith, 2005). La etnografía institucional desarrolla su teoría y sus diseños investigadores con la idea de generar un análisis pensado para las personas afectadas por la construcción del conocimiento (Campbell y Gregor, 2002). Dado que la etnografía institucional se interesa por las personas afectadas por la construcción del conocimiento, el punto de partida del estudio resume la situación, las experiencias, las relaciones sociales e institucionales y las relaciones por las que se rigen, y sus experiencias definen y guían el trabajo del investigador (Smith, 2005). Un análisis comienza con lo que realmente pasa cuando las personas que protagonizan la creación del conocimiento lo experimentan y hablan (Smith, 2005; Campbell y Gregor, 2002). Según Smith, “el investigador explicita sus preocupaciones hablándole de esta manera marca la dirección del análisis” (Smith, 2005). El punto de partida de este estudio se puede definir de una manera similar.

El punto de partida de este estudio nace de una conversación y del interés mutuo por el estudio del impacto entre yo mismo y el director de la Office of Community-

Based Research (OCBR) de la Universidad de Victoria durante un curso sobre investigación basada en la comunidad al que asistieron participantes del mundo de la educación superior y miembros de comunidades locales, regionales y provinciales. El debate se amplió después con el personal fijo y contratado de la OCBR y también con el comité de dirección de un posible estudio de impacto. Fui invitado a asistir a talleres, reuniones de planificación de corto y largo plazo, a iniciativas comunidad-universidad, seminarios, reuniones del comité de dirección, conferencias, proyectos y cursos relacionados de manera directa e indirecta con el trabajo de la OCBR. Asimismo, me adentré en la bibliografía sobre la implicación comunitaria, la investigación colaborativa comunidad-universidad y la evaluación de estas colaboraciones. Entonces, me pareció claro que el terreno de la evaluación de las estructuras colaborativas es un universo emergente y que el desarrollo de las herramientas necesarias para evaluar el impacto de las estructuras de colaboración comunidad-universidad plantea un reto importante a las estructuras institucionales y comunitarias. Ha habido un interés importante y mucho apoyo de las personas que trabajan en el día a día y en la dirección de la OCBR, y todas coinciden en el valor de este estudio, un compromiso colectivo que se formalizó a través del reconocimiento, el Plan de servicio 2010-2013 de la OCBR, de la necesidad de una combinación de herramientas de evaluación para afrontar el impacto del trabajo llevado a cabo en el marco de esta instancia.

Este punto de partida dio pie a oportunidades para consolidar unas relaciones positivas y un buen nivel de confianza, un papel muy diferente al de un evaluador externo. “Unas relaciones sólidas de confianza, alimentadas desde la concepción del proyecto, son la columna vertebral de la negociación continuada de la práctica ética en la investigación colaborativa” (Ball, 2008, pág. 11). Mantener unas buenas relaciones, la confianza y el respeto son valores decisivos en la investigación colaborativa comunidad-universidad, en el trabajo de la OCBR y en la apuesta por una investigación comprometida planteada en este estudio. Este grado de colaboración y entendimiento ha contribuido a generar unas interacciones positivas y a consolidar el consenso sobre la necesidad de profundizar en los enfoques participativos para encontrar el encaje con la cultura colaborativa de la OCBR. A través del uso de los términos intercambiables “búsqueda basado en la acción participativa” y “investigación participativa”, Hall concluye que la “investigación participativa es una propuesta de actuación que hace énfasis en una idea renovada de la creación de conocimiento entre los humanos ”(Hall, 2005, pág. 21). La co-creación, cogeneración y coproducción de conocimiento y el uso ético del conocimiento reflejan los principios investigadores esenciales de la investigación

basada en la comunidad y la investigación participativa, unos principios fundamentales para el trabajo de las estructuras de apoyo institucional de las iniciativas de investigación colaborativa comunidad-universidad como la OCBR.

La investigación basada en la comunidad, desde una perspectiva universitaria, supone una oportunidad para los académicos y expertos de las comunidades y para los investigadores universitarios de utilizar su conocimiento académico, científico, experimental y práctico en un proceso de co-creación, intercambio y movilización, para abordar las necesidades de la comunidad y la sociedad. De esta manera, la teoría y la práctica de la investigación basada en la comunidad se fusiona con la teoría y la práctica de la movilización, la creación y la democratización del conocimiento, para convertir la investigación en un proceso co-constructivo y co-creativo. El trabajo durante los últimos tres años de la Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universidad de Victoria es un indicador de este cambio que se está produciendo, un cambio que refleja un enfoque sistemático de los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad y la institucionalización de una investigación basada en la comunidad. A través de estructuras de apoyo como la OCBR, la investigación basada en la comunidad cada vez tiene un reconocimiento más importante por parte de los investigadores, en tanto que enfoque válido y legítimo para la cocreación y la movilización del conocimiento.

Partiendo de la definición de investigación basada en la comunidad que ofrecen Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo y Donahue (2003), la OCBR enmarca la investigación basada en la comunidad en su contexto universitario en los siguientes términos:

Una manera de integrar investigación y docencia, una oportunidad de aprendizaje experimental en contextos reales, una contribución a la selección profesional a través de la creación de una atmósfera dinámica y comprometida, una manera de convertir nuestra región en un lugar mejor para vivir y una contribución al consenso global y local sobre las numerosas posibilidades de utilizar la creación y la co-creación de conocimiento para la innovación social (Plan de servicio de la OCBR, octubre de 2009, pág. 4).

La Office of Community-Based Research encaja en la tercera categoría de colaboraciones de investigación comunidad-universidad. Creada en 2007, tras un proceso de planificación formal y propuestas de dos años, conecta las filosofías de

creación de conocimiento, investigación, estudio y práctica de la comunidad y la institución se enmarca plenamente en el compromiso de la Universidad de Victoria con la comunidad y con una práctica académica comprometida. Esta estructura organizativa sistemática está situada físicamente dentro de la universidad, con la idea de apoyar, dinamizar e interactuar con la universidad y los miembros de la comunidad en el campo de la investigación. El trabajo de la OCBR tiene como objetivo apoyar, impulsar y validar los enfoques investigadores, las vías de conocimiento y los diferentes tipos de conocimiento utilizados por poblaciones tradicionalmente marginalizadas, dinamizar el proceso de creación inclusiva de conocimiento, reformular los métodos de investigación aplicados en el contexto de la universidad para conseguir un proceso más inclusivo y democrático y contribuir a la acción social y el cambio social incidiendo en las políticas de sus comunidades locales y regionales y también en las comunidades nacionales e internacionales.

La OCBR está planteada para “impulsar el compromiso y la investigación comunitarios para crear unas comunidades vivas, sostenibles e inclusivas” (www.uvic.ca / ocbr). Esta declaración programática nos obliga a plantear una pregunta: ¿cómo sabremos qué impacto tienen este compromiso comunitario y este tipo de investigación en el objetivo de alcanzar unas comunidades vivas, sostenibles e inclusivas? Si lo miramos con una óptica evaluadora, este mandato invita a hacerse las siguientes preguntas: ¿qué tipo de impacto tienen los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad en el objetivo de alcanzar unas comunidades vivas, sostenibles e inclusivas? ¿Cómo añade la OCBR valor al trabajo que ya han hecho los investigadores comunitarios? ¿Qué diferencia hace la OCBR entre los actores institucionales y los comunitarios? Estas preguntas abiertas determinan el análisis y el estudio del impacto de la OCBR y la co-construcción de un marco de evaluación del impacto, que se aplicará y se revisará a corto y medio plazo. La OCBR es un buen ejemplo de una estructura de investigación colaborativa institucional comunidad-universidad. El trabajo y el impacto de esta estructura quedarán recogidos en un estudio de caso. Según Stoecker (1991), los estudios de caso “ayudan a definir conceptos abstractos y ofrecen ilustraciones concretas de estos conceptos” (pág. 108). El impacto muy a menudo se considera un concepto abstracto, hasta que se concreta, de manera consciente e intencionada, a través de un proceso acompañado de indicaciones de impacto y herramientas de evaluación que permitan demostrar e identificar este impacto.

Un análisis basado en un estudio de caso constituye una de las vías para concretar de manera intencionada conceptos como el impacto y la creación de conocimiento

en el contexto de unas estructuras organizativas sistemáticas que dinamicen y estimulen el proyecto de investigación colaborativa comunidad-universidad. Los "estudios de caso más útiles son quizás los que parten de un problema de la comunidad y trabajan de manera colaborativa con esta comunidad para resolverlo" (Stoecker, 1991, pág. 108). Aunque la metodología de este estudio no parte de un problema de una comunidad externa a la universidad, la idea del estudio nació de la colaboración y el debate en el contexto de la Office of Community-Based Research. Varios representantes de estos grupos participarán en el estudio desde diferentes posiciones para aprovechar su conocimiento académico, científico, experimental y práctico colectivo en un proceso de co-creación, intercambio y movilización, para definir el impacto de la OCBR y colaborar en el diseño de una evaluación de impacto para esta estructura y otros similares. Dado que lo que se trata es de estudiar el impacto de una estructura de apoyo institucional sistemática, es fundamental descubrir cómo se coordinan las actividades de las personas en el contexto de esta estructura para poder evaluar el impacto.

"Descubrir más allá de la experiencia personal propia, incluso la del investigador, y poner por escrito, a veces con la ayuda de diagramas o mapas, lo que descubre sobre cómo se coordinan las actividades de las personas" (Smith, 2006, pág. 1) es uno de los objetivos de la etnografía institucional como método de análisis. Y es la confluencia entre la etnografía institucional, que problematiza nuestras nociones sobre las relaciones de poder y conocimiento, y el objetivo de visibilizar el impacto de la labor de la Office of Community-Based Research (OCBR) para transformar estas relaciones lo que hace que este método sea tan claramente aplicable a nuestro estudio. El impacto puede ser relativamente poco visible si no se afronta y evalúa de forma explícita. Explicitar las relaciones de poder y conocimiento implica abrir de par en par estas relaciones y procesos, analizarlos e irles quitando capas de oscuridad, un proceso que no está exento de problemas.

Bibliografía: creación de conocimiento e impacto

La creación de conocimiento es el objetivo fundamental de la investigación, el trabajo de la universidad y sus estructuras sistemáticas. La bibliografía coincide en destacar que los proyectos conjuntos de investigación comunidad-universidad y una práctica investigadora comprometida contribuyen a la creación de conocimiento. Por tanto, parece fácil deducir que uno de los impactos de la OCBR es la creación de conocimiento. Podemos discutir si el tipo de conocimiento y la manera de crear, movilizar y legitimar este conocimiento a través de las estructuras de investigación

colaborativa comunidad-universidad, como la OCBR, encajan en la tipología de cuatro modos de conocimiento o no. Dos de estos modos de conocimiento los plantean Gibbons et al. (1994) y dos más los encontramos en Scott et al. (2004) y sus obras respectivas. Hart, Maddison y Wolff (2007) resumen y conectan estos cuatro modos de conocimiento de esta manera:

El modo 1 (Gibbons et al.) Normalmente es exclusivo del conocimiento que se genera en las universidades. Es disciplinar, liderado por expertos, jerárquico, sometido a revisión paritaria y garantiza legitimidad y prestigio.

El conocimiento del modo 2 (Gibbons et al.) “Tradicionalmente no ha sido valorado por los académicos ni las instituciones de educación superior” (Hart, Maddison y Wolff, 2007, pág. 5). Es un conocimiento aplicado, orientado a los problemas, multidisciplinar, heterogéneo y organizado en red.

El conocimiento del modo 3 (Scott et al.) Es un conocimiento que depende “de la disposición y es multidisciplinar” y que hay que enmarcarlo en el trabajo universitario estructurado, especialmente en los niveles de postgrado.

El conocimiento del modo 4 (Scott et al.) Tiene un carácter más conceptual, con una filosofía más política y orientada al cambio.

Una vez identificados los aspectos del tipo de conocimiento creados a través de Cupp en cada uno de los cuatro modos, Hart, Maddison y Wolff (2007) plantearon un quinto modo combinando y aumentando las clasificaciones de Gibbons et al. y de Scott et al. El conocimiento del modo 5 está sometido a revisión paritaria y es aplicado, heterogéneo, centrado en problemas, multidisciplinar, orientado al cambio y coproducido por la universidad y la comunidad (Hart, Maddison y Wolff, 2007).

A la hora de afrontar este estudio de caso, uno de los enfoques ha empezado por identificar los tipos de conocimiento creados, generados y producidos. Si queremos garantizar la trascendencia de un estudio del impacto de la OCBR debemos plantearnos preguntas como: ¿qué tipo de conocimiento se crean, generan y movilizan a través de la OCBR? ¿Cuál es el impacto de este tipo de conocimiento? Y ¿con qué objetivo o finalidad se crean estos tipos de conocimiento? Si queremos ilustrar y evaluar el impacto de la creación de conocimiento en un contexto organizativo como el de la OCBR entonces debemos aportar pruebas que corroboren el proceso de creación de conocimiento organizativo de la OCBR. Y para hacerlo posible no nos bastará sumar el conocimiento creado por cada proyecto de

colaboración comunidad-universidad, sino que necesitaremos una profundización teórica y práctica en la creación de conocimiento organizativo.

Ikujiro Nonaka deconstruye la dimensión ontológica de la creación de conocimiento con las siguientes palabras: “Aunque las ideas se forman en las mentes de las personas, la interacción entre las personas normalmente tiene un papel decisivo a la hora de desarrollar estas ideas” (Nonaka, 1994). “Dicho de otro modo, las comunidades de interacción contribuyen a la multiplicación y el desarrollo de nuevos conocimientos. Aunque estas comunidades pueden superar los límites de un departamento o una organización, el punto a tener en cuenta es que definen una nueva dimensión de la creación de conocimiento organizativo, una dimensión asociada al alcance de la interacción social entre las personas que comparten y desarrollan el conocimiento ”(Nonaka, 1994). Los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad son “comunidades de interacción” conectadas e interconectadas con otras comunidades de interacción. Las colaboraciones interorganizativas, como la colaboración de la OCBR con United Way Victoria, engloban diversas comunidades de interacción más allá de los límites organizativos e institucionales y con unos efectos que pueden actuar como una onda expansiva. El Community-University Partnership Programme (Cupp) de la Universidad de Brighton utiliza el término “comunidades de práctica” para describir la investigación colaborativa comunidad-universidad. En este contexto, las comunidades de práctica son “grupos de personas conectadas de manera informal a través de conocimientos compartidos y del entusiasmo por un proyecto conjunto ”(Wenger y Snyder, 2000, pág. 139). Esta definición cuestiona las fronteras entre expertos y no expertos, estimula el trabajo más allá de los límites de las organizaciones y las disciplinas y ataca las estructuras y las jerarquías que a veces crean y generan las instituciones de educación superior.

Los términos “comunidades de interacción” y “comunidades de práctica” se pueden utilizar para contextualizar la función crítica de la OCBR en el sentido de dinamizar y crear constelaciones de comunidades de práctica (Wenger, 1998). La figura 1 (más abajo) ofrece una representación genérica de una organización conceptualizada como constelación de comunidades de práctica (CoP), que se podría describir de la siguiente manera:

Los grupos de personas rodeados con líneas de puntos representan seis CoP individuales y las figuras que abarcan dos círculos representan “puentes”, que forman parte de más de una CoP y hacen de nexo entre diferentes CoP en las

organizaciones. Las CoP autónomas, sin “puentes” ni vínculos con otras CoP de una organización, se presentan a través de círculos con líneas continuas y las personas que no pertenecen a ninguna CoP se presentan a través de iconos de personas que se sitúan fuera de todos los círculos de la organización (Gajda y Koliba, 1998, pág. 34).

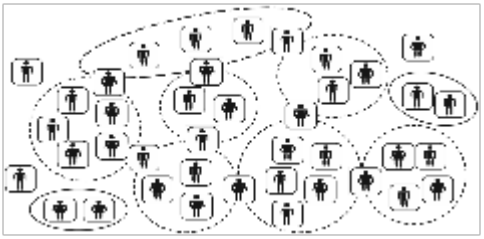


Figura 1: Constelaciones de comunidades de práctica (Texto: Wenger, 1998; Diagrama: Gajda y Koliba, 2007)

Este método de representación de la constelación de CoP se puede aplicar también a un estudio de impacto, ya que se puede rediseñar de manera que presente una representación visual de los procesos de creación de conocimiento, intercambio de conocimiento y otros conceptos y realidades que forman parte de las comunidades de práctica y las comunidades de interacción. Esta representación se puede emplear para describir una “telaraña dinámica e interconectada de colaboración personal a través de los diferentes ciclos de análisis” (Gajda y Koliba, 2007, pág. 34). La misión de la OCBR, es decir, ofrecer recursos y apoyo a los académicos comprometidos y tradicionales en su práctica docente, investigadora y comunitaria, así como a académicos, posibles académicos y expertos externos al contexto de la educación superior (englobados bajo el término de “comunidad”), abre un espacio que puede permitir que estas comunidades de interacción creen conocimiento. “La creación de conocimiento organizativo, por tanto, debe entenderse como un proceso que organizativamente amplifica el conocimiento creado por las personas y que lo cristaliza como parte de la red de conocimiento de una organización” (Nonaka, 1994, pág. 17). Quizás alguien podría plantear que el tipo de conocimiento creado a través de la OCBR va más allá de la red de conocimiento de la estructura de la OCBR, de la Universidad de Victoria o de United Way (como ejemplo de organización colaboradora de la OCBR en la investigación) y que se extiende a las comunidades y al conjunto de la sociedad. Desarrollar las herramientas para poner de manifiesto y evaluar el alcance de la creación de conocimiento organizativo de la OCBR es un reto fundamental, que reclama la implicación de las personas que

trabajan en la creación de conocimiento organizativo en el marco de la universidad y de la comunidad.

El reto de la evaluación

Una de las citas más conocidas de Albert Einstein dice que “No todo lo que se puede contar cuenta y no todo lo que cuenta se puede contar”. Y esta cita nos lleva a hacernos una pregunta: ¿quién determina qué se puede contar y qué cuenta? Este tipo de preguntas son habituales en la bibliografía sobre la evaluación de todo tipo de proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad se dirige a los participantes que trabajan en la comunidad y en el marco de la educación superior. La evaluación y la demostración del impacto de los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad del tercer tipo, es decir, las estructuras organizativas de una universidad que aspiran a conectar a los investigadores de la universidad y de la comunidad con una visión de beneficio mutuo, es un terreno de estudio emergente que cada vez tiene más protagonismo en la universidad y la comunidad. La bibliografía especializada plantea diferentes maneras de abordar algunos de los retos que plantea la evaluación.

Los proyectos de investigación conjuntos comunidad-universidad aspiran a ser colaborativos y orientados a la acción (Rubin, 2000), unos objetivos que plantean dificultades a la hora de evaluar el éxito en función de los resultados y el impacto (Watson, 2007). Muchos proyectos conjuntos son vulnerables a las fluctuaciones en la disponibilidad de recursos y financiación derivadas de los cambios externos en las prioridades y las políticas. El riesgo que se produzcan estos cambios de dirección hace reforzar el interés tanto de la universidad como de la comunidad para diseñar estrategias que permitan desarrollar colaboraciones sostenibles. La opción de medir y documentar el impacto puede contribuir significativamente a este objetivo (Suarez-Balcazar, Harper y Lewis, 2005). Los sistemas de medición relativamente fáciles de implantar son los más atractivos, ya que hacen posible constatar los resultados en unos plazos breves. Langworthy plantea una pregunta decisiva en el contexto de esta realidad: “¿Estas mediciones indican lo que realmente importa? ¿El proceso sirve de verdad a las universidades para mejorar y progresar? ”(Langworthy, 2007). Según el análisis que Langworthy (2007) hace de diferentes enfoques internacionales, como los de Charles y Benneworth, 2001; Gelmon et al., 2001; Kellogg Commission, 1999, las evaluaciones del compromiso comunitario y / o regional llevadas a cabo por las universidades toman la forma de una autoevaluación guiada con revisión paritaria a cargo de expertos y con

consenso iterativo, una evaluación métrica basada en un conjunto de indicadores acordados o una combinación de estas dos opciones. Estos tres tipos de evaluaciones suelen ser longitudinales, es decir, se centran en el proceso de compromiso y no tanto en los resultados de este compromiso.

Hablamos de resultados del compromiso para describir metas como la mejora de las relaciones o el aumento de la confianza en la educación superior (Pearce, Pearson y Cameron, 2007). Por lo tanto, la medición plantea una serie de problemas, ya que es “un reto constante encontrar soluciones innovadoras a las dificultades que plantea evaluar y demostrar el impacto de este tipo de trabajo [proyectos de investigación conjuntos comunidad-universidad” (Hart y Wolff, 2007, pág. 196). Un ejemplo de cómo afrontar estos retos lo podemos encontrar en la labor del Community-University Partnership Programme, la estructura de investigación conjunta comunidad-universidad de la Universidad de Brighton. El Cupp ha dado respuesta a este problema a través de sus últimas evaluaciones y lo ha hecho en tres fases, la última de las cuales es un estudio de impacto a cargo de un evaluador externo (Roker, 2005, 2006 y 2007). En este caso, se trató de estudios de una escala relativamente pequeña centrados en los parámetros que determinan el éxito de los proyectos, las actividades y las experiencias del Cupp. De las conclusiones destaca, por ejemplo, el papel decisivo del Cupp a la hora de crear nexos entre la comunidad y la universidad para dinamizar el trabajo conjunto y el aprendizaje, como a través del Centro de asistencia u otros puntos de contacto con la universidad, o bien las colaboraciones establecidas en materia de recursos, financiación y asistencia técnica. Estas pruebas contribuyen aún más a demostrar el valor y el impacto del Cupp, tanto en la universidad como en la comunidad, en tanto que estructura de investigación conjunta comunidad-universidad en el marco de una infraestructura organizativa determinada. El Cupp continúa trabajando para documentar su proceso de evaluación y las conclusiones que se desprenden y para hacerlo accesible a través de diferentes documentos y publicaciones que se pueden consultar en línea o a través de su red virtual, en la que el diálogo de los participantes contribuye a ir dando forma al proceso de investigación, práctica y aprendizaje. Esta accesibilidad es coherente con los valores de democratización del conocimiento que fundamentan las colaboraciones investigadoras comunidad-universidad y las estructuras que los apoyan.

Conclusión

Las estructuras de investigación conjunta comunidad-universidad, sean del tipo que

sean, actúan en el contexto de las organizaciones para trabajar hacia el objetivo de co-crear conocimiento y coproducir políticas y prácticas. Los métodos de investigación y análisis, como la investigación basada en la comunidad, la investigación participativa etnografía institucional, son mecanismos que permiten la co-creación multidisciplinar y la movilización del conocimiento para gestionar colaborativamente problemas sociales interrelacionados que afectan a las condiciones sociales, económicas y de entorno de las personas y sus comunidades. Esta investigación colaborativa "ha surgido como un enfoque especialmente apto para el aprendizaje de nuevas maneras de hacer investigación que huyan de las dicotomías de experto-sujeto y la descontextualización que a menudo se asocian a la búsqueda *solitaria*, pensada y ejecutada sólo por los académicos "(Ball, 2008. pág. 7). Sólo a través de diferentes tipos de estructuras de colaboración será posible dar valor activamente a diferentes tradiciones de conocimiento y competencias. El conocimiento se moviliza, interactúa y genera, siempre partiendo de la premisa que "empezar por el conocimiento de la experiencia vivida para ir más allá no equivale a limitarse a este conocimiento" (Freire, 1996b, pág. 70).

La evaluación del impacto de las estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad es uno de los retos que afronta hoy en día la educación superior. Por ejemplo, un aspecto común de sus declaraciones programáticas, que comparten muchas instituciones de educación superior, habla del papel de la investigación en beneficio de la sociedad. Uno de nuestros principales retos es evaluar cómo podemos definir estos beneficios, cómo podemos alcanzarlos, quiénes son los receptores y cómo la participación de las instituciones de educación superior en las capas de la sociedad habitualmente excluidas y oprimidas puede afectar a las personas que forman parte. Si planteamos la evaluación como praxis, a través de un diseño coherente y colaborativo de una implantación que tenga en cuenta el ciclo de acción y reflexión, esta evaluación se convertirá en un proceso iterativo generado por las personas que trabajan vinculadas a las estructuras de investigación conjunta comunidad-universidad. Este proceso concuerda con la forma, la función y la finalidad de las estructuras de investigación conjunta comunidad-universidad y puede contribuir decisivamente a la co-creación y la democratización del conocimiento a través de un proceso honesto, generando herramientas útiles que beneficien a todos los participantes y contribuyendo a la transformación de las estructuras, los sistemas y la sociedad.

Bibliografía

Asad, T. (1973) (Ed.) *Anthropology and the Colonial Encounter*. Amherst NY.

Association of Universities and Colleges in Canada. (2008). Momentum: 2008 report on university research and knowledge mobilization. Ottawa: AUCC.

Ball, J. (2008). “Do it in a Good Way”: Enacting research Ethics in Partnerships with Indigenous Communities. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 8-11). University of Victoria: Office of Community-Based Research.

Bringle, R., Games, R., & Malloy, E. (Eds.). (1999). *Colleges and universities as citizens*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Campbell, M. and Gregor, F. (2002). *Mapping Social Relations: A Primer on doing Institutional Ethnography*. Aurora, ON: Garamond Press.

C, D. & Benneworth P. (2001). The regional contribution of higher education: A benchmarking approach to the evaluation of the regional impact of HEI. *The Higher Education Funding Council for England HEFCE Benchmarking Project*. Centre for Urban and Regional Development Studies: University of Newcastle upon Tyne.

Freire, P. (1996a). *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York: Continuum.

Freire, P. (1996b). *Pedagogy of Hope*. Nova York: Continuum.

Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *The American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.

Garlick, S., & Langworthy A. (2008). Benchmarking university community engagement: Developing a national approach in Australia. *Higher Education and Regional Development. 20(2), 153-164.*Special issue: The engagement of higher educational institutions in regional development, an overview of the opportunities and challenges.

Gelmon, S.B., Seifer, S.D., Kauper-Brown, J., & Mikkelsen, M., (2005). Building

capacity for community engagement: Institutional self-assessment. Seattle, WA; Community-Campus Partnerships for Health. Retrieved on August 21, 2008 from www.ccph.info/

Gibbons, M., Limoges, C., Norwotony, H., Schwarzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994). *The production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage.

Global Alliance on Community Engaged Research. (2009). GACER Policy Brief to the World Conference on Higher Education Victoria, BC: GACER.

Hall, B.L. (2010). Putting Knowledge to Work: A Service Plan for the Office of Community-Based Research 2010-2013. Power point presentation. University of Victoria.

Hall, Budd L. (2009). The Funding and Development of Community-University Research Partnerships in Canada. Ottawa: SSHRC.

Hall, B. L. (2005). In from the cold? Reflections on Participatory Research from 1970-2005. *Convergence, XXXVIII* (1), 5-24.

Hart, A., Maddison, E. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Hart, A. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Hurtado, S. (2008). Higher Education for Human and Social Development in the USA. *Higher Education in the World 3.* Palgrave Mcmillan: Londres

Kellogg Commission. (1999). Returning to our roots: The engaged institution. *Kellogg Commission on the future of State and Land-Grant Universities*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Laing, S. & Maddison E. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.* National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Langworthy, A. (2007). The Challenge of Benchmarking Community Engagement: The AUCEA Pilot Project.

Marullo, S., Cooke, D., Willis, J., Rollins, A., Burke, J., Bonilla, P. and Waldref, V. (2003). Community-Based Research Assessments: Some Principles and Practices. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9* (3), 57-68.

McGregor, C., Clover, D., Sanford, K. & Krawetz, L. (2008). Schools + Teachers=Learning … … Doesn't it? Challenging the Assumptions about Teacher Education and embracing forms of Community based Engagement. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 185-188). University of Victoria: Office of Community-Based Research.

Pearce, J., Pearson, M., & Cameron, S. (2007). The Ivory Tower and Beyond: Bradford University at the heart of its communities. University of Bradford.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-39.

Office of Community-Based Research at the University of Victoria. (2009). Draft Service Plan, October 2009. University of Victoria.

Roche, C. (1999). *Impact Assessment for Development Agencies.*Oxford: Oxfam GB with Novib.

Roker, D. (2007, November). The impact of Cupp projects and activities: Facts and figures. The results of a final survey. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Roker, D. (2006, September). Evaluation of the Community University Partnership Programme (Cupp), Stage 2 report: A review of progress to date. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Roker, D. (May 2005). Evaluation of the Community University Partnership Programme(Cupp), Stage 1 report: A review of progress to date. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Rubin, V. (2000). Evaluating university-community partnerships: An Examination of the evolution. *Cityscape : A Journal of Policy Development and Research, 5*(1), 219-230.

Scott, D., Thorne, L., Lunt, I., and Brown, A. (2004). 'Academic, professional and hybrid forms of knowledge in higher professional development.' Paper presented to the International Sociological Associations 4th Interim Conference: Knowledge, Work and Organization, September 2004. http//www.printemps.uvs.fr/Com_scot.html. Accessed May 2009.

Smith, D.E. (2006). (Ed.). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Smith, D.E. (2005). (Ed.).*Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press.

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review, 39:*88-112.

Strand, K.J., Cutforth, N., Stoecker, R., Marullo, S. & Donahue, P. (2003). Principles of best practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community service learning.*Summer *9*(3), 5-15.

Suarez-Balcazar, Y., Harper, G.W., & Lewis, R. (2005). An interactive and contextual model of community-university collaborations for research and action. *Health Education & Behavior 32*(1), 84-101.

Watson, D. (2007). *Managing Civic and Community Engagement*. McGraw-Hill International.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity,*Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, *78*(1), 139-147

Notas

[1] Durante los años noventa, el fotoperiodista y activista de Bangladesh Shahidul Alam empezó a defender la introducción del término Mundo Mayoritario en lugar de los habituales "Tercer Mundo" o "Países en vías de desarrollo". Este pensador y

activista favorable a los procesos colaborativos ha hablado y escrito mucho sobre la pervivencia de las estructuras de poder coloniales. He añadido la palabra “diáspora” al concepto de Mundo Mayoritario porque engloba personas que, como yo, han emigrado del Mundo Mayoritario al mundo occidental. Tanto mis antepasados como yo mismo hemos nacido en países del Mundo Mayoritario y, aunque he vivido gran parte de mi vida en la sociedad occidental y me identifico como canadiense, no soy percibido de la misma manera, ya que mi color de piel, algunos valores, tradiciones de conocimiento y maneras de pensar toman como referencia una cultura situada fuera de occidente.

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Estructures de recerca col·laborativa comunitat-universitat: aproximació al seu possible impacte

Nirmala Lall, doctoranda de la Universitat de Victòria i responsable de recerca de Global Alliance on Community Engaged Research

Introducció

L'educació superior és el marc més adequat per estimular una consciència crítica i un compromís amb el canvi social (Hurtado, 2008, pàg. 277).

Les institucions d'educació superior i les comunitats aprenen les unes de les altres en un procés de col·laboració, impulsant noves maneres de treballar plegades, de crear coneixements nous i d'afrontar problemàtiques socials complexes, com ara la pobresa, l'educació, la salut i el benestar, la seguretat i la violència, la sostenibilitat mediambiental i la disponibilitat d'aigua i aliments, uns problemes que afecten tant les poblacions marginalitzades com el gruix de la societat. Un aspecte fonamental d'aquesta col·laboració té relació amb les estructures de recerca col·laboratives entre les comunitats i la universitat, unes estructures que estimulen, dinamitzen i impulsen la col·laboració investigadora amb compromís comunitari entre acadèmics i experts de les comunitats. Quan els investigadors universitaris treballen en col·laboració amb grups i organitzacions comunitaris incideixen en la línia d'un canvi de mentalitat col·lectiu que abandoni la transferència de coneixement a favor de l'intercanvi de coneixement, un procés que permet començar a crear nous coneixements mitjançant la generació, la mobilització i l'ús del coneixement d'una manera col·laborativa. Hall (2009) planteja que "un canvi modest en la mirada institucional, juntament amb un conjunt d'estructures de col·laboració imaginatives, podrien tenir un impacte molt visible en problemàtiques socials d'avui, com ara la gent sense sostre, els problemes alimentaris o la salut i l'educació dels pobles aborígens" (pàg. 39). A més a més, "en el cas de les comunitats que compten amb institucions d'educació superior, els recursos col·lectius d'aquestes universitats i centres de formació (estudiants, personal acadèmic, instal·lacions, fons per a la recerca, capacitat investigadora i recursos didàctics) constitueixen l'actiu més ric, accessible i infrautilitzat per fer realitat l'aspiració de canvi social i sostenibilitat" (Hall, 2009, p. 13). En termes similars, Laing i Maddison (2007, pàg. 13) destaquen que "si insistim en la idea d'ampliar la participació en el marc de l'educació

superior, d'eixamplar l'accés als recursos que tenen les universitats, més enllà de l'accés als cursos, ens trobem amb diferents escenaris, sobretot si introduïm un canvi substancial en el nostre angle de visió". Sembla poc probable que les polítiques i el finançament universitaris, que no van més enllà d'una simple presència de la universitat en una comunitat, tinguin un impacte cognitiu positiu en la viabilitat de la comunitat de la qual forma part cada campus (Garlick i Langworthy, 2008).

En determinades institucions d'educació superior i organitzacions de comunitats i de la societat civil, aquest esforç per generar un canvi social i un impacte positiu han motivat l'aparició d'estructures de recerca col·laboratives comunitat-universitat, ja que la gran interrelació i el grau de complexitat dels problemes i els reptes que afronta cada comunitat, regió o nació reclamen una col·laboració i un treball conjunts i sistemàtics entre tots els sectors i les disciplines (Global Alliance on Community Engaged Research, 2009). Les estructures de recerca col·laboratives societat-universitat són una de les moltes maneres com les universitats i les societats col·laboren vers el benefici mutu, en el marc de la recerca, a fi i efecte d'encarar els reptes que afronten la comunitat i la societat (Association of Universities and Colleges in Canada, 2008). Aquestes estructures de col·laboració, que aspiren a treballar en el marc de comunitats locals i regionals i, alhora, créixer i col·laborar en àmbits nacionals i internacionals, estan marcades per un cert sentit de responsabilitat geogràfica. Aquestes relacions de treball col·laboratives tenen capacitat per influir en les polítiques i les pràctiques tant en l'àmbit local com més enllà. Aquest article analitza les formes i les funcions de les estructures de recerca col·laboratives comunitat-universitat, i els enfocaments investigadors i acadèmics que més hi influeixen, com també la singularitat del coneixement que es genera a través d'aquestes estructures organitzatives. Subratlla el valor i la necessitat d'avaluar l'impacte de les estructures de recerca col·laboratives comunitat-universitat, amb un èmfasi especial en l'Office of Community-Based Research de la Universitat de Victòria com a exemple d'aquesta estructura. El marc conceptual de l'avaluació com a praxi es planteja com a eina per alimentar els mètodes d'anàlisi, el disseny i la dinamització d'un estudi de l'impacte de les estructures de recerca col·laboratives comunitat-universitat, tot aplicant uns plantejaments investigadors coherents amb els valors i els principis d'aquestes mateixes estructures. El paper de les estructures de recerca col·laboratives comunitat-universitat és decisiu, ja que aspira a influir i transformar la manera de treballar plegades de l'educació superior i les comunitats, tot aprofundint en la democratització del coneixement en les nostres societats i generant canvi social. Es tracta, doncs, d'un moviment de canvi i

impacte.

Forma i funció

Cada cop hi ha més universitats que, com la Universitat de Victòria (Canadà) i la Universitat de Brighton (Anglaterra), s'han compromès amb l'aposta per la recerca conjunta comunitat-universitat en els seus plans estratègics, a través de polítiques i de finançament específics. A més a més, han ampliat aquest compromís a través d'unes estructures de suport institucional innovadores en l'àmbit de la recerca col·laborativa comunitat-universitat: l'Office of Community-Based Research (Universitat de Victòria) i el Community-University Partnership Programme (Universitat de Brighton). Els objectius i les activitats d'aquestes estructures institucionals de recerca col·laborativa comunitat-universitat són, sobretot, agilitzar el procés d'ampliació de la participació, afrontar les desigualtats socials i econòmiques, resoldre els problemes financers, polítics i ètics, la innovació i el disseny en la docència, la recerca i el pla d'estudis, gestionar les relacions de treball entre la comunitat i la universitat i actuar com a punt de contacte per a "tots els ciutadans i tots els grups socials... per accedir al capital intel·lectual, els recursos i les xarxes d'aprenentatge que constitueixen el nucli de la universitat" (Laing i Maddison, 2007, p. 13). Les estructures de suport poden prendre diferents formes i incidir en el canvi social i sistèmic a través del seu impacte en les polítiques i les pràctiques, tot contribuint així a l'interès general en àmbits locals, regionals, nacionals i internacionals.

Fins ara s'han identificat quatre grans categories de col·laboració comunitat-universitat en l'àmbit de la recerca (Hall, 2009).

- El primer tipus té relació amb els acadèmics concrets que col·laboren amb la comunitat sense cap suport institucional sistemàtic. Per exemple, hi ha institucions d'educació superior sense estructures organitzatives de suport als acadèmics o els membres, grups o organitzacions de la comunitat que col·laboren en projectes de recerca. Per tant, aquests esforços de col·laboració estan dispersos per tota la institució i les persones implicades, mogudes per una certa sensació d'aïllament, poden acabar desenvolupant grups de suport informals.
- El segon tipus fa referència als centres o instituts especialitzats que aposten per les col·laboracions amb comunitats amb interessos semblants. Per exemple, el Centre for Community Based Research (CCBR), una organització independent sense ànim de lucre d'Ontario (Canadà), creu fermament en el

poder del coneixement i aplica processos participatius per col·laborar amb membres de la comunitat, grups marginalitzats, organitzacions comunitàries, ministeris del govern, serveis socials i sanitaris i institucions educatives, amb la idea d'incidir en un canvi social positiu.

- El tercer tipus correspon a les estructures organitzatives sistemàtiques que funcionen en el marc d'una universitat per fer d'enllaç entre participants de la universitat i de la comunitat, amb una filosofia de benefici mutu. L'Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universitat de Victòria i el Community-University Partnership Programme (Cupp) de la Universitat de Brighton són dos exemples d'un tipus d'estructures organitzatives sistemàtiques en ple procés de creixement i que treballen activament en el context de les institucions d'educació superior.
- El quart tipus engloba les institucions d'educació superior i projectes de col·laboració que aposten per la recerca constant i per enfortir una recerca i una docència compromeses en àmbits regionals, nacionals o internacionals. Un bon exemple d'aquesta categoria és un projecte de recerca participatiu internacional, finançat pel Social Science and Humanity Research Council i l'International Development Research Centre, centrat en l'enfortiment dels projectes de recerca col·laboratius comunitat-universitat per al desenvolupament sostenible. Aquest projecte de recerca compta amb la participació de diferents institucions d'educació superior i associacions comunitàries de l'àmbit de la recerca i que aposten per una recerca i una docència amb compromís. Els col·laboradors del projecte de recerca, que formen part de l'aliança Global Alliance on Community Engaged Research (GACER), són, entre d'altres, la Society for Participatory Research in Asia, la xarxa Living Knowledge, la xarxa Sub-Saharan Africa Participatory Research Network, el Community-University Partnership Programme (Universitat de Brighton), la Universitat de Victòria, la Universitat de Quebec a Montreal i la Carleton University.

Una funció clau de les estructures de suport institucional dels projectes de recerca col·laboratius entre societat i universitat, com l'Office of Community-Based Research de la Universitat de Victòria (OCBR) i el Community University Partnership Programme de la Universitat de Brighton (CUPP), és construir, impulsar, dinamitzar i donar suport als projectes de recerca col·laboratius amb compromís comunitari entre acadèmics i experts de la comunitat. Aliances com aquesta creen, generen i produeixen coneixement d'una manera col·laborativa. Tal com expressen Hart, Maddison i Wolff (2007, p. 6) "malgrat les nostres tradicions tan diferents de

producció de coneixement al Cupp, els acadèmics i els professionals comunitaris han aconseguit combinar tots els bagatges per produir plegats formes de coneixement". Els experts de la comunitat, els acadèmics comunitaris i els acadèmics universitaris actuen com a agents del canvi social en aquest procés de col·laboració, que permet compartir la recerca, la teoria i la pràctica partint de tradicions de coneixement diferents i oferint enfocaments i maneres de treballar diferents. Aquestes col·laboracions i les seves estructures de suport corresponents ens obliguen a plantejar-nos preguntes fonamentals, com ara: què és la recerca? A qui va adreçada? A quines persones afecta? A quines persones importa? A quin objectiu serveix? Qui està inclòs i qui està exclòs a les diferents fases del procés de recerca i amb quina capacitat? A qui pertany el coneixement? A qui hem d'atribuir els coneixements existents i els nous? Aquestes preguntes van guiar sempre el treball de Freire durant tota la seva carrera, tal com reflecteixen publicacions tan influents com *Pedagogia de l'oprimit*(Freire, 1996a) i *Pedagogia de l'esperança*(Freire, 1996b). Totes aquestes preguntes qüestionen les pràctiques acadèmiques i investigadores convencionals, desenvolupades per sobre de les comunitats i no pas amb les comunitats (Freire, 1996a) i reclamen del món acadèmic uns enfocaments investigadors amb compromís comunitari.

Recerca i món acadèmic

Els etnògrafs institucionals Campbell i Gregor (2002) qüestionen la concepció convencional dels investigadors com a persones sense un posicionament, d'una recerca feta per generar coneixement objectiu i de la idea que els desequilibris de poder entre l'investigador i els anomenats "subjectes" són inherents al procés investigador. Aquests enfocaments convencionals de la recerca reflecteixen una actitud i una manera de treballar colonials (Asad, 1973). Els investigadors ancorats en la mentalitat de l'estructura de poder colonial entren i surten de les comunitats, tot recollint-ne coneixements i experiències d'altres persones, i assumeixen tot el protagonisme i l'autoria a través de la publicació. Molts experts i acadèmics compromesos amb la comunitat, que s'oposen a la mentalitat i les pràctiques de les estructures de poder colonials des de dins i des de fora de les institucions d'educació superior, van ser al seu moment "subjectes" de la recerca tradicional, com ara les dones i els membres de la diàspora del Món Majoritari [1] i els seus aliats. Aquests grups treballen per estructurar, dinamitzar, impulsar i bastir el procés de mobilització del coneixement entre totes aquestes instàncies, organitzacions, institucions i estructures de govern.

Una pràctica acadèmica compromesa beu d'enfocaments investigadors participatius, com ara la recerca basada en la comunitat i les accions participatives, fonamentades en la cocreació de coneixement i els processos de treball col·laboratius vers la fita del canvi social (Bringle, Games, i Malloy, 1999). Quan parlem d'una pràctica acadèmica arrelada a la comunitat fem referència a una pràctica acadèmica compromesa amb la comunitat. Els investigadors s'emmarquen dins d'una comunitat, al costat de membres d'aquesta comunitat, amb l'objectiu de crear coneixements i de treballar per a la transformació i la justícia social (Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo i Donahue 2003; Hall 2009). Aquesta posició es fonamenta en la recerca col·laborativa, valorant les diferents formes de coneixement i els diferents tipus de competència. Una pràctica acadèmica amb compromís comunitari és un marc de "docència, descobriment, integració, aplicació i compromís que introdueix l'acadèmic en una relació de benefici mutu amb la societat i que es resumeix en els trets següents: objectius clars, preparació i mètodes adequats, resultats significatius, presentació eficaç, crítica reflexiva, rigor i revisió paritària" (Gelmon, Seifer, Kauper-Brown i Mikkelson, 2005, pàg. 1).

Els plantejaments de recerca participatius tradicionalment no han estat associats a l'educació superior. Freire i els seus correligionaris van treballar en el context dels cercles culturals, en comunitats amb poblacions illetrades, actuant en el cercle continuat de reflexió i acció crítiques, incidint en la necessitat de conèixer i re-conèixer l'estatus quo acceptat i etiquetat i la cultura en els contextos de docència, aprenentatge i recerca (Freire, 1996b). Des d'aquesta òptica, van posar sobre la taula la necessitat d'un plantejament d'acció participativa que comencés amb el "coneixement de l'experiència vital" (Freire, 1996b, p. 26), és a dir, el coneixement popular. La recerca basada en l'acció participativa i la comunitat s'ha dut a terme gràcies a les organitzacions de la societat civil, les comunitats aborígens, les comunitats rurals, especialment en el Món Majoritari, a través d'experts i d'acadèmics i acadèmiques feministes i de minories ètniques i de totes les persones amb uns coneixements que podríem classificar com a coneixement popular. Aquestes poblacions han estat considerades marginalitzades per la societat i els acadèmics dominants. El reconeixement, la validació i la inclusió del coneixement d'aquestes poblacions i els seus diferents enfocaments sobre el procés de creació de coneixement i la democratització del coneixement han transformat el procés investigador fins a fer-lo més inclusiu i democràtic. L'ús del coneixement popular permet disposar d'un coneixement pràctic i fa que el coneixement sigui més accessible i democràtic, fet que contribueix a l'acció social, el canvi social i el canvi polític. En el context de la col·laboració investigadora societat-universitat, la recerca

basada en la comunitat, l'etnografia institucional, la recerca participativa i altres metodologies de recerca participatives es dinamitzen, impulsen, validen i legitimen a través d'estructures organitzatives sistemàtiques que permeten reformar i transformar tant la teoria com la pràctica dins i fora de la institució.

L'avaluació com a praxi

En tant que éssers de praxi, participem en un procés de transformació (Freire, 1996a, pàg. 106). En un nivell central, l'"activitat humana, l'acció i la reflexió, són praxi, són transformació del món" (Freire, 1996a, pàg. 106). Per això, plantejo l'avaluació com a praxi com un procés de coconstrucció i cocreació que desenvolupa la consciència crítica a través de la "lectura del mot" i la "lectura del món" (Freire, 1996a). L'avaluació com a praxi integra l'acció de la reflexió crítica i el diàleg crític en tots els aspectes i les etapes de l'avaluació, des de l'entrada fins al procés investigador, passant pel cicle iteratiu de la implantació, la recerca, l'acció i la reflexió continuades. L'avaluació com a praxi és el marc conceptual inclusiu que alimenta els mètodes d'anàlisi, disseny i dinamització d'aquesta proposta d'estudi de l'impacte de les estructures de recerca col·laborativa comunitat-universitat, que combinaran i integraran uns enfocaments investigadors participatius coherents amb els valors i els principis d'aquestes estructures.

Marullo et al. plantegen un model de recerca basat en la comunitat que aposta per l'avaluació com a cicle de retroalimentació crítica que parteix del canvi social i li dóna forma de manera continuada i també en la feina d'avaluació vers la millora de la situació de les persones marginalitzades (Marullo et al., 2003). Així, descriuen l'avaluació com un concepte:

> …equivalent a un procés reflexiu a través del qual els actors i els partidaris del canvi social articulen els seus objectius de canvi i formulen els criteris amb què avaluaran els èxits i els fracassos de les iniciatives de canvi. Això, alhora, condueix els actors a replantejar els seus esforços de canvi i incideix en la manera com poden modificar-los (pàg. 58).

Les consideracions que plantegen les persones implicades en els cicles d'avaluació derivats del model de recerca basat en la comunitat tenen en compte les variables aparentment il·limitades que intervenen en el procés, que exigeixen que els participants de la comunitat i la universitat fixin punts d'interès i prioritats, la

diferència d'estatus i poder entre els participants i la manera com les seves respectives visions del món i maneres de conèixer es validen o invaliden i, finalment, un consens al voltant del fet que els grups marginalitzats tenen unes nocions úniques i vàlides de les relacions de poder dins de les institucions i de com mantenen la injustícia i la desigualtat a través del seu estatus quo i com treballar per fomentar el canvi social a través de la justícia i la igualtat socials.

Aquest estudi planteja el valor i la necessitat d'avaluar i entendre l'impacte de la recerca col·laborativa comunitat-universitat i les estructures organitzatives en què es fonamenta. D'aquesta manera, les universitats i les comunitats poden començar a determinar els resultats dels seus objectius, les proves de les seves respectives contribucions, els papers i les maneres de treballar plegats per mobilitzar, generar i crear coneixement de manera conjunta i el seu impacte en la universitat i la comunitat; ampliar les pràctiques i les polítiques i contribuir a l'interès públic en els àmbits local, regional, nacional i internacional. L'avaluació de l'impacte no és en cap cas un fenomen nou, sinó que està integrat de manera intuïtiva en la nostra vida quotidiana. Molt sovint, l'impacte es considera un concepte abstracte, fins que es concreta de manera conscient i intencionada a través d'un procés que implica proves d'impacte i eines d'avaluació per demostrar-lo i identificar-lo. Una definició pràctica de l'avaluació de l'impacte, nascuda de consultes i estudis de cas, la trobem en l'obra de Chris Roche (1999) *Impact Assessment for Development Agencies*, i diu: "L'anàlisi sistemàtica dels canvis profunds o significatius (positius o negatius, volguts o no) en les vides de les persones introduïts per una acció concreta o una sèrie d'accions" (pàg. 20). Val la pena tenir en compte, si ens fixem en el disseny d'aquest estudi, que les línies entre els resultats i l'impacte no sempre estan ben definides i que sovint aquests conceptes s'encavalquen.

Tenint present l'objectiu de democratitzar la creació de coneixement i de validar diferents fonts de coneixement com a fita prioritària d'una recerca compromesa com és la recerca basada en la comunitat i la recerca participativa (Hall, 2009), és fonamental que el coneixement i les postures metodològiques d'aquest estudi investigador siguin coherents. Dit d'una altra manera, la manera com el coneixement s'entén i es representa, i també la manera com es dissenya l'estudi, han de reconèixer les diferents fonts de coneixement i les diferents visions del món (maneres de veure i conèixer el món). Els principis de la recerca participativa, com ara la reciprocitat, la creació de coneixement compartit i els resultats democràtics compartits que fonamenten el canvi social (McGregor, Clover, Sanford i Krawetz, 2008) determinen els mètodes de recerca amb compromís que presentem tot

seguit, una combinació dels quals s'aplicarà en aquest estudi, tot i que encara s'han de consolidar: etnografia institucional, anàlisi mitjançant estudis de cas i recerca participativa. La confluència i la combinació d'aquests mètodes d'anàlisi i la seva relació amb el disseny d'un marc d'impacte poden plantejar una nova manera d'afrontar el mesurament de l'impacte d'una estructura organitzativa sistemàtica que funcioni en el context d'una institució d'educació superior.

Aquesta pràctica acadèmica compromesa reclama que els investigadors es mantinguin fidels a la seva postura investigadora i que comencin el procés de recerca partint del dia a dia d'un grup o persona concret (Smith, 2005). L'etnografia institucional desenvolupa la seva teoria i els seus dissenys investigadors amb la idea de generar una anàlisi pensada per a les persones afectades per la construcció del coneixement (Campbell i Gregor, 2002). Atès que l'etnografia institucional s'interessa per les persones afectades per la construcció del coneixement, el punt de partida de l'estudi en resumeix la situació, les experiències, les relacions socials i institucionals i les relacions per les quals es regeixen, i les seves experiències defineixen i guien la feina de l'investigador (Smith, 2005). Una anàlisi comença amb el que realment passa quan les persones que protagonitzen la creació del coneixement l'experimenten i en parlen (Smith, 2005; Campbell i Gregor, 2002). Segons Smith, "l'investigador explicita les seves preocupacions parlant-hi i d'aquesta manera marca la direcció de l'anàlisi" (Smith, 2005). El punt de partida d'aquest estudi es pot definir d'una manera semblant.

El punt de partida d'aquest estudi neix d'una conversa i de l'interès mutu per l'estudi de l'impacte entre jo mateix i el director de l'Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universitat de Victòria durant un curs sobre recerca basada en la comunitat al qual van assistir participants del món de l'educació superior i membres de comunitats locals, regionals i provincials. El debat es va ampliar després amb el personal fix i contractat de l'OCBR i també amb el comitè de direcció d'un possible estudi d'impacte. Vaig ser convidat a assistir a tallers, a reunions de planificació de curt i llarg termini, a iniciatives comunitat-universitat, seminaris, reunions del comitè de direcció, conferències, projectes i cursos relacionats de manera directa i indirecta amb la feina de l'OCBR. Alhora, em vaig endinsar en la bibliografia sobre la implicació comunitària, la recerca col·laborativa comunitat-universitat i l'avaluació d'aquestes col·laboracions. Aleshores, em va semblar clar que el terreny de l'avaluació de les estructures col·laboratives és un univers emergent i que el desenvolupament de les eines necessàries per avaluar l'impacte de les estructures de col·laboració comunitat-universitat planteja un repte

important a les estructures institucionals i comunitàries. Hi ha hagut un interès important i molt de suport de les persones que treballen en el dia a dia i en la direcció de l'OCBR, i totes coincideixen en el valor d'aquest estudi, un compromís col·lectiu que es va formalitzar a través del reconeixement, al Pla de servei 2010-2013 de l'OCBR, de la necessitat d'una combinació d'eines d'avaluació per afrontar l'impacte de la feina duta a terme en el marc d'aquesta instància.

Aquest punt de partida va donar peu a oportunitats per consolidar unes relacions positives i un bon nivell de confiança, un paper molt diferent del d'un avaluador extern. "Unes relacions sòlides de confiança, alimentades des de la concepció del projecte, són la columna vertebral de la negociació continuada de la pràctica ètica en la recerca col·laborativa" (Ball, 2008, pàg. 11). Mantenir unes bones relacions, la confiança i el respecte són valors decisius en la recerca col·laborativa comunitat-universitat, en la feina de l'OCBR i en l'aposta per una recerca compromesa plantejada en aquest estudi. Aquest grau de col·laboració i entesa ha contribuït a generar unes interaccions positives i a consolidar el consens sobre la necessitat d'aprofundir en els enfocaments participatius per tal de trobar l'encaix amb la cultura col·laborativa de l'OCBR. A través de l'ús dels termes intercanviables "recerca basada en l'acció participativa" i "recerca participativa", Hall conclou que la "recerca participativa és una proposta d'actuació que fa èmfasi en una idea renovada de la creació de coneixement entre els humans" (Hall, 2005, pàg. 21). La cocreació, cogeneració i coproducció de coneixement i l'ús ètic del coneixement reflecteixen els principis investigadors essencials de la recerca basada en la comunitat i la recerca participativa, uns principis fonamentals per a la feina de les estructures de suport institucional de les iniciatives de recerca col·laborativa comunitat-universitat com ara l'OCBR.

La recerca basada en la comunitat, des d'una perspectiva universitària, suposa una oportunitat per als acadèmics i experts de les comunitats i per als investigadors universitaris d'emprar el seu coneixement acadèmic, científic, experimental i pràctic en un procés de cocreació, intercanvi i mobilització, per abordar les necessitats de la comunitat i la societat. D'aquesta manera, la teoria i la pràctica de la recerca basada en la comunitat es fusiona amb la teoria i la pràctica de la mobilització, la creació i la democratització del coneixement, per convertir la recerca en un procés coconstructiu i cocreatiu. La feina durant els darrers tres anys de l'Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universitat de Victòria és un indicador d'aquest canvi que s'està produint, un canvi que reflecteix un enfocament sistemàtic dels projectes de recerca col·laboratius comunitat-universitat i la

institucionalització d'una recerca basada en la comunitat. A través d'estructures de suport com ara l'OCBR, la recerca basada en la comunitat cada cop té un reconeixement més important per part dels investigadors, en tant que enfocament vàlid i legítim per a la cocreació i la mobilització del coneixement.

Partint de la definició de recerca basada en la comunitat que ofereixen Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo i Donahue (2003), l'OCBR emmarca la recerca basada en la comunitat en el seu context universitari en els termes següents:

Una manera d'integrar recerca i docència, una oportunitat d'aprenentatge experimental en contextos reals, una contribució a la selecció professional a través de la creació d'una atmosfera dinàmica i compromesa, una manera de convertir la nostra regió en un lloc millor per viure-hi i una contribució al consens global i local sobre les nombroses possibilitats de fer servir la creació i la cocreació de coneixement per a la innovació social (Pla de servei de l'OCBR, octubre de 2009, pàg. 4).

L'Office of Community-Based Research encaixa en la tercera categoria de col·laboracions de recerca comunitat-universitat. Creada l'any 2007, després d'un procés de planificació formal i propostes de dos anys, connecta les filosofies de creació de coneixement, recerca, estudi i pràctica de la comunitat i la institució i s'emmarca plenament en el compromís de la Universitat de Victòria amb la comunitat i amb una pràctica acadèmica compromesa. Aquesta estructura organitzativa sistemàtica està situada físicament dins de la universitat, amb la idea de donar suport, dinamitzar i interactuar amb la universitat i els membres de la comunitat en el camp de la recerca. La feina de l'OCBR té com a objectiu donar suport, impulsar i validar els enfocaments investigadors, les vies de coneixement i els diferents tipus de coneixement emprats per poblacions tradicionalment marginalitzades, dinamitzar el procés de creació inclusiva de coneixement, reformular els mètodes de recerca aplicats en el context de la universitat per tal d'assolir un procés més inclusiu i democràtic i contribuir a l'acció social i el canvi social incidint en les polítiques de les seves comunitats locals i regionals i també en les comunitats nacionals i internacionals.

L'OCBR està plantejat per "impulsar el compromís i la recerca comunitaris per crear unes comunitats vives, sostenibles i inclusives" (www.uvic.ca/ocbr). Aquesta declaració programàtica ens obliga a plantejar una pregunta: com sabrem quin

impacte tenen aquest compromís comunitari i aquest tipus de recerca en l'objectiu d'assolir unes comunitats vives, sostenibles i inclusives? Si ens ho mirem amb una òptica avaluadora, aquest mandat convida a fer-se les preguntes següents: quin tipus d'impacte tenen els projectes de recerca col·laboratius comunitat-universitat en l'objectiu d'assolir unes comunitats vives, sostenibles i inclusives? Com afegeix l'OCBR valor a la feina que ja han fet els investigadors comunitaris? Quina diferència fa l'OCBR entre els actors institucionals i els comunitaris? Aquestes preguntes obertes determinen l'anàlisi i l'estudi de l'impacte de l'OCBR i la coconstrucció d'un marc d'avaluació de l'impacte, que s'aplicarà i es revisarà a curt i mitjà termini. L'OCBR és un bon exemple d'una estructura de recerca col·laborativa institucional comunitat-universitat. La feina i l'impacte d'aquesta estructura quedaran recollits en un estudi de cas. Segons Stoecker (1991), els estudis de cas "ajuden a definir conceptes abstractes i ofereixen il·lustracions concretes d'aquests conceptes" (pàg. 108). L'impacte molt sovint es considera un concepte abstracte, fins que es concreta, de manera conscient i intencionada, a través d'un procés acompanyat d'indicacions d'impacte i eines d'avaluació que permeten demostrar i identificar aquest impacte.

Una anàlisi basada en un estudi de cas constitueix una de les vies per concretar de manera intencionada conceptes com l'impacte i la creació de coneixement en el context d'unes estructures organitzatives sistemàtiques que dinamitzen i estimulen el projecte de recerca col·laborativa comunitat-universitat. Els estudis de cas més útils són potser els que parteixen d'un problema de la comunitat i treballen de manera col·laborativa amb aquesta comunitat per resoldre'l" (Stoecker, 1991, pàg. 108). Tot i que la metodologia d'aquest estudi no parteix d'un problema d'una comunitat externa a la universitat, la idea de l'estudi va néixer de la col·laboració i el debat en el context de l'Office of Community-Based Research. Diversos representants d'aquests grups participaran a l'estudi des de diferents posicions per tal d'aprofitar el seu coneixement acadèmic, científic, experimental i pràctic col·lectiu en un procés de cocreació, intercanvi i mobilització, per definir l'impacte de l'OCBR i col·laborar en el disseny d'una avaluació d'impacte per a aquesta estructura i altres de semblants. Atès que del que es tracta és d'estudiar l'impacte d'una estructura de suport institucional sistemàtica, és fonamental descobrir com es coordinen les activitats de les persones en el context d'aquesta estructura per tal de poder-ne avaluar l'impacte.

"Descobrir més enllà de l'experiència personal pròpia, fins i tot la de l'investigador, i posar per escrit, de vegades amb l'ajuda de diagrames o mapes, allò que

descobreix sobre com es coordinen les activitats de les persones" (Smith, 2006, pàg. 1) és un dels objectius de l'etnografia institucional com a mètode d'anàlisi. I és la confluència entre l'etnografia institucional, que problematitza les nostres nocions sobre les relacions de poder i coneixement, i l'objectiu de visibilitzar l'impacte de la tasca de l'Office of Community-Based Research (OCBR) per transformar aquestes relacions el que fa que aquest mètode sigui tan clarament aplicable al nostre estudi. L'impacte pot ser relativament poc visible si no s'afronta i avalua d'una manera explícita. Explicitar les relacions de poder i coneixement implica obrir de bat a bat aquestes relacions i processos, analitzar-los i anar-los llevant capes de foscor, un procés que no està exempt de problemes.

Bibliografia: creació de coneixement i impacte

La creació de coneixement és l'objectiu fonamental de la recerca, la feina de la universitat i les seves estructures sistemàtiques. La bibliografia coincideix a destacar que els projectes conjunts de recerca comunitat-universitat i una pràctica investigadora compromesa contribueixen a la creació de coneixement. Per tant, sembla fàcil deduir que un dels impactes de l'OCBR és la creació de coneixement. Podem discutir si el tipus de coneixement i la manera de crear, mobilitzar i legitimar aquest coneixement a través de les estructures de recerca col·laborativa comunitat-universitat, com ara l'OCBR, encaixen en la tipologia de quatre modes de coneixement o no. Dos d'aquests modes de coneixement els plantegen Gibbons et al. (1994) i dos més els trobem a Scott et al. (2004) i les seves obres respectives. Hart, Maddison i Wolff (2007) resumeixen i connecten aquests quatre modes de coneixement d'aquesta manera:

El mode 1 (Gibbons et al.) normalment és exclusiu del coneixement que es genera a les universitats. És disciplinar, liderat per experts, jeràrquic, sotmès a revisió paritària i garanteix legitimitat i prestigi.

El coneixement del mode 2 (Gibbons et al.) "tradicionalment no ha estat valorat pels acadèmics ni les institucions d'educació superior" (Hart, Maddison i Wolff, 2007, p. 5). És un coneixement aplicat, orientat als problemes, multidisciplinari, heterogeni i organitzat en xarxa.

El coneixement del mode 3 (Scott et al.) és un coneixement que depèn "de la disposició i és multidisciplinari" i que cal emmarcar en la feina universitària estructurada, especialment en els nivells de postgrau.

El coneixement del mode 4 (Scott et al.) té un caràcter més conceptual, amb una filosofia més política i orientada al canvi.

Un cop identificats els aspectes del tipus de coneixement creats a través de Cupp en cadascun dels quatre modes, Hart, Maddison i Wolff (2007) van plantejar un cinquè mode combinant i augmentant les classificacions de Gibbons et al. i de Scott et al. El coneixement del mode 5 està sotmès a revisió paritària i és aplicat, heterogeni, centrat en problemes, multidisciplinari, orientat al canvi i coproduït per la universitat i la comunitat (Hart, Maddison i Wolff, 2007).

A l'hora d'afrontar aquest estudi de cas, un dels enfocaments ha començat per identificar els tipus de coneixement creats, generats i produïts. Si volem garantir la transcendència d'un estudi de l'impacte de l'OCBR ens hem de plantejar preguntes com ara: quins tipus de coneixement es creen, generen i mobilitzen a través de l'OCBR? Quin és l'impacte d'aquests tipus de coneixement? I amb quin objectiu o finalitat es creen aquests tipus de coneixement? Si volem il·lustrar i avaluar l'impacte de la creació de coneixement en un context organitzatiu com el de l'OCBR aleshores hem d'aportar proves que corroborin el procés de creació de coneixement organitzatiu de l'OCBR. I per fer-ho possible no en tindrem prou de sumar el coneixement creat per cada projecte de col·laboració comunitat-universitat, sinó que necessitarem un aprofundiment teòric i pràctic en la creació de coneixement organitzatiu.

Ikujiro Nonaka deconstrueix la dimensió ontològica de la creació de coneixement amb les paraules següents: "Tot i que les idees es formen en les ments de les persones, la interacció entre les persones normalment té un paper decisiu a l'hora de desenvolupar aquestes idees" (Nonaka, 1994). "Dit d'una altra manera, les comunitats d'interacció contribueixen a la multiplicació i el desenvolupament de nous coneixements. Tot i que aquestes comunitats poden superar els límits d'un departament o una organització, el punt que cal tenir en compte és que defineixen una nova dimensió de la creació de coneixement organitzatiu, una dimensió associada a l'abast de la interacció social entre les persones que comparteixen i desenvolupen el coneixement" (Nonaka, 1994). Els projectes de recerca col·laboratius comunitat-universitat són "comunitats d'interacció" connectades i interconnectades amb altres comunitats d'interacció. Les col·laboracions interorganitzatives, com ara la col·laboració de l'OCBR amb United Way Victoria, engloben diverses comunitats d'interacció més enllà dels límits organitzatius i institucionals i amb uns efectes que poden actuar com una ona expansiva. El Community-University Partnership Programme (Cupp) de la Universitat de Brighton

fa servir el terme “comunitats de pràctica“ per descriure la recerca col·laborativa comunitat-universitat. En aquest context, les comunitats de pràctica són ”grups de persones connectades de manera informal a través de coneixements compartits i de l’entusiasme per un projecte conjunt (Wenger i Snyder, 2000, pàg. 139). Aquesta definició qüestiona les fronteres entre experts i no experts, estimula la feina més enllà dels límits de les organitzacions i les disciplines i ataca les estructures i les jerarquies que de vegades creen i generen les institucions d’educació superior.

Els termes “comunitats d’interacció“ i ”comunitats de pràctica es poden fer servir per contextualitzar la funció crítica de l’OCBR en el sentit de dinamitzar i crear constel·lacions de comunitats de pràctica (Wenger, 1998). La figura 1 (més avall) ofereix una representació genèrica d’una organització conceptualitzada com a constel·lació de comunitats de pràctica (CoP), que es podria descriure de la manera següent:

Els grups de persones encerclats amb línies de punts representen sis CoP individuals i les figures que abasten dos cercles representen “ponts”, que formen part de més d’una CoP i fan de nexe entre diferents CoP a les organitzacions. Les CoP autònomes, sense “ponts” ni vincles amb altres CoP d’una organització, es presenten a través de cercles amb línies contínues i les persones que no pertanyen a cap CoP es presenten a través d’icones de persones que se situen fora de tots els cercles de l’organització (Gajda i Koliba, 1998, pàg. 34).

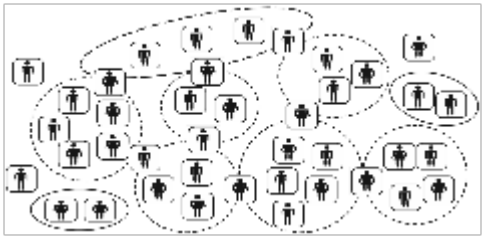


Figura 1: Constel·lacions de comunitats de pràctica (Text: Wenger, 1998; Diagrama: Gajda i Koliba, 2007)

Aquest mètode de representació de la constel·lació de CoP es pot aplicar també a un estudi d’impacte, ja que es pot redissenyar de manera que presenti una representació visual dels processos de creació de coneixement, intercanvi de coneixement i d’altres conceptes i realitats que formen part de les comunitats de pràctica i les comunitats d’interacció. Aquesta representació es pot emprar per

descriure una “teranyina dinàmica i interconnectada de col·laboració personal a través dels diferents cicles d’anàlisi” (Gajda i Koliba, 2007, pàg. 34). La missió de l’OCBR, és a dir, oferir recursos i suport als acadèmics compromesos i tradicionals en la seva pràctica docent, investigadora i comunitària, com també als acadèmics, possibles acadèmics i experts externs al context de l’educació superior (englobats sota el terme de “comunitat”), obre un espai que pot permetre que aquestes comunitats d’interacció creïn coneixement. “La creació de coneixement organitzatiu, per tant, s’ha d’entendre com un procés que organitzativament amplifica el coneixement creat per les persones i que el cristal·litza com a part de la xarxa de coneixement d’una organització” (Nonaka, 1994, pàg. 17). Potser algú podria plantejar que el tipus de coneixement creat a través de l’OCBR va més enllà de la xarxa de coneixement de l’estructura de l’OCBR, de la Universitat de Victòria o de United Way (com a exemple d’organització col·laboradora de l’OCBR en la recerca) i que s’estén a les comunitats i al conjunt de la societat. Desenvolupar les eines per posar de manifest i avaluar l’abast de la creació de coneixement organitzatiu de l’OCBR és un repte fonamental, que reclama la implicació de les persones que treballen en la creació de coneixement organitzatiu en el marc de la universitat i de la comunitat.

El repte de l’avaluació

Una de les cites més conegudes d’Albert Einstein diu que “No tot el que es pot comptar compta i no tot el que compta es pot comptar”. I aquesta cita ens porta a fer-nos una pregunta: qui determina què es pot comptar i què compta? Aquesta mena de preguntes són habituals en la bibliografia sobre l’avaluació de tot tipus de projectes de recerca col·laboratius comunitat-universitat i s’adreça als participants que treballen en la comunitat i en el marc de l’educació superior. L’avaluació i la demostració de l’impacte dels projectes de recerca col·laboratius comunitat-universitat del tercer tipus, és a dir, les estructures organitzatives d’una universitat que aspiren a connectar els investigadors de la universitat i de la comunitat amb una visió de benefici mutu, és un terreny d’estudi emergent que cada cop té més protagonisme en la universitat i la comunitat. La bibliografia especialitzada planteja diferents maneres d’abordar alguns dels reptes que planteja l’avaluació.

Els projectes de recerca conjunts comunitat-universitat aspiren a ser col·laboratius i orientats a l’acció (Rubin, 2000), uns objectius que plantegen dificultats a l’hora d’avaluar l’èxit en funció dels resultats i l’impacte (Watson, 2007). Molts projectes conjunts són vulnerables a les fluctuacions en la disponibilitat de recursos i

finançament derivades dels canvis externs en les prioritats i les polítiques. El risc que es produeixin aquests canvis de direcció fa reforçar l'interès tant de la universitat com de la comunitat per dissenyar estratègies que permetin desenvolupar col·laboracions sostenibles. L'opció de mesurar i documentar l'impacte pot contribuir significativament a aquest objectiu (Suarez-Balcazar, Harper i Lewis, 2005). Els sistemes de mesurament relativament fàcils d'implantar són els més atractius, ja que fan possible constatar els resultats en uns terminis breus. Langworthy planteja una pregunta decisiva en el context d'aquesta realitat: "Aquests mesuraments indiquen el què realment importa? El procés serveix de debò a les universitats per millorar i progressar?" (Langworthy, 2007). Segons l'anàlisi que Langworthy (2007) fa de diferents enfocaments internacionals, com els de Charles i Benneworth, 2001; Gelmon et al., 2001; Kellogg Commission, 1999, les avaluacions del compromís comunitari i/o regional dutes a terme per les universitats prenen la forma d'una autoavaluació guiada amb revisió paritària a càrrec d'experts i amb consens iteratiu, una avaluació mètrica basada en un conjunt d'indicadors acordats o una combinació d'aquestes dues opcions. Aquests tres tipus d'avaluacions acostumen a ser longitudinals, és a dir, se centren en el procés de compromís i no tant en els resultats d'aquest compromís.

Parlem de resultats del compromís per descriure fites com ara la millora de les relacions o l'augment de la confiança en l'educació superior (Pearce, Pearson i Cameron, 2007). Per tant, el mesurament planteja un seguit de problemes, ja que és "un repte constant trobar solucions innovadores a les dificultats que planteja avaluar i demostrar l'impacte d'aquest tipus de feina [projectes de recerca conjunts comunitat-universitat] (Hart i Wolff, 2007, pàg. 196). Un exemple de com afrontar aquests reptes el podem trobar en la tasca del Community-University Partnership Programme, l'estructura de recerca conjunta comunitat-universitat de la Universitat de Brighton. El Cupp ha donat resposta a aquest problema a través de les seves últimes avaluacions i ho ha fet en tres fases, l'última de les quals és un estudi d'impacte a càrrec d'un avaluador extern (Roker, 2005, 2006 i 2007). En aquest cas, es va tractar d'estudis d'una escala relativament petita centrats en els paràmetres que determinen l'èxit dels projectes, les activitats i les experiències del Cupp. De les conclusions destaca, per exemple, el paper decisiu del Cupp a l'hora de crear nexes entre la comunitat i la universitat per dinamitzar el treball conjunt i l'aprenentatge, com ara a través del Centre d'assistència o altres punts de contacte amb la universitat, o bé les col·laboracions establertes en matèria de recursos, finançament i assistència tècnica. Aquestes proves contribueixen encara més a demostrar el valor i l'impacte del Cupp, tant en la universitat com en la comunitat,

en tant que estructura de recerca conjunta comunitat-universitat en el marc d'una infraestructura organitzativa determinada. El Cupp continua treballant per documentar el seu procés d'avaluació i les conclusions que se'n desprenen i per fer-lo accessible a través de diferents documents i publicacions que es poden consultar en línia o a través de la seva xarxa virtual, en què el diàleg dels participants contribueix a anar donant forma al procés de recerca, pràctica i aprenentatge. Aquesta accessibilitat és coherent amb els valors de democratització del coneixement que fonamenten les col·laboracions investigadores comunitat-universitat i les estructures que els donen suport.

Conclusió

Les estructures de recerca conjunta comunitat-universitat, siguin del tipus que siguin, actuen en el context de les organitzacions per treballar vers l'objectiu de cocrear coneixement i coproduir polítiques i pràctiques. Els mètodes de recerca i anàlisi, com ara la recerca basada en la comunitat, la recerca participativa i l'etnografia institucional, són mecanismes que permeten la cocreació multidisciplinari i la mobilització del coneixement per tal de gestionar col·laborativament problemes socials interrelacionats que afecten les condicions socials, econòmiques i d'entorn de les persones i les seves comunitats. Aquesta recerca col·laborativa "ha sorgit com un enfocament especialment apte per a l'aprenentatge de noves maneres de fer recerca que fugin de les dicotomies d'expert-subjecte i la descontextualització que sovint s'associen a la recerca *solitària*, pensada i executada només pels acadèmics" (Ball, 2008. pàg. 7). Només a través de diferents tipus d'estructures de col·laboració serà possible donar valor activament a diferents tradicions de coneixement i competències. El coneixement es mobilitza, interactua i genera, sempre partint de la premissa que "començar pel coneixement de l'experiència viscuda per tal d'anar més enllà no equival a limitar-se a aquest coneixement" (Freire, 1996b, pàg. 70).

L'avaluació de l'impacte de les estructures de recerca col·laborativa comunitat-universitat és un dels reptes que afronta avui dia l'educació superior. Per exemple, un aspecte comú de les seves declaracions programàtiques, que comparteixen moltes institucions d'educació superior, parla del paper de la recerca en benefici de la societat. Un dels nostres principals reptes és avaluar com podem definir aquests beneficis, com podem assolir-los, qui en són els receptors i com la participació de les institucions d'educació superior en les capes de la societat habitualment excloses i oprimides pot afectar les persones que en formen part. Si plantegem

l’avaluació com a praxi, a través d’un disseny coherent i col·laboratiu i d’una implantació que tingui en compte el cicle d’acció i reflexió, aquesta avaluació es convertirà en un procés iteratiu generat per les persones que treballen vinculades a les estructures de recerca conjunta comunitat-universitat. Aquest procés concorda amb la forma, la funció i la finalitat de les estructures de recerca conjunta comunitat-universitat i pot contribuir decisivament a la cocreació i la democratització del coneixement a través d’un procés honest, tot generant eines útils que beneficiïn tots els participants i contribuint a la transformació de les estructures, els sistemes i la societat.

Bibliografia

Asad, T. (1973) (Ed.) *Anthropology and the Colonial Encounter*. Amherst NY.

Association of Universities and Colleges in Canada. (2008). Momentus: 2008 report on university research and knowledge mobilization. Ottawa: AUCC.

Ball, J. (2008). “Do it in a Good Way”: Enacting research Ethics in Partnerships with Indigenous Communities. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 8-11). University of Victoria: Office of Community- Based Research.

Bringle, R., Games, R., & Malloy, E. (Eds.). (1999). *Colleges and universities as citizens*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Campbell, M. and Gregor, F. (2002). *Mapping Social Relations: A Primer on doing Institutional Ethnography*. Aurora, ON: Garamond Press.

C, D. & Benneworth P. (2001). The regional contribution of higher education: A benchmarking approach to the evaluation of the regional impact of HEI. *The Higher Education Funding Council for England HEFCE Benchmarking Project*. Centre for Urban and Regional Development Studies: University of Newcastle upon Tyne.

Freire, P. (1996a). *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York: Continuum.

Freire, P. (1996b). *Pedagogy of Hope*. Nova York: Continuum.

Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *The American Journal of Evaluation, 28*(1), 26-44.

Garlick, S., & Langworthy A. (2008). Benchmarking university community engagement: Developing a national approach in Australia. *Higher Education and Regional Development. 20(2), 153-164.*Special issue: The engagement of higher educational institutions in regional development, an overview of the opportunities and challenges.

Gelmon, S.B., Seifer, S.D., Kauper-Brown, J., & Mikkelsen, M., (2005). Building capacity for community engagement: Institutional self-assessment. Seattle, WA; Community- Campus Partnerships for Health. Retrieved on August 21, 2008 from www.ccph.info/

Gibbons, M., Limoges, C., Norwotony, H., Schwarzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994). *The production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage.

Global Alliance on Community Engaged Research. (2009). GACER Policy Brief to the World Conference on Higher Education Victoria, BC: GACER.

Hall, B.L. (2010). Putting Knowledge to Work: A Service Plan for the Office of Community- Based Research 2010-2013. Power point presentation. University of Victoria.

Hall, Budd L. (2009). The Funding and Development of Community-University Research Partnerships in Canada. Ottawa: SSHRC.

Hall, B. L. (2005). In from the cold? Reflections on Participatory Research from 1970-2005. *Convergence, XXXVIII*(1), 5-24.

Hart, A., Maddison, E. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Hart, A. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Hurtado, S. (2008). Higher Education for Human and Social Development in the USA. *Higher Education in the World 3.*Palgrave Mcmillan: Londres

Kellogg Commission. (1999). Returning to our roots: The engaged institution. *Kellogg Commission on the future of State and Land-Grant Universities*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Laing, S. & Maddison E. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Langworthy, A. (2007). The Challenge of Benchmarking Community Engagement: The AUCEA Pilot Project.

Marullo, S., Cooke, D., Willis, J., Rollins, A., Burke, J., Bonilla, P. and Waldref, V. (2003). Community- Based Research Assessments: Some Principles and Practices. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9*(3), 57-68.

McGregor, C., Clover, D., Sanford, K. & Krawetz, L. (2008). Schools + Teachers=Learning … … Doesn't it? Challenging the Assumptions about Teacher Education and embracing forms of Community based Engagement. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 185-188). University of Victoria: Office of Community-Based Research.

Pearce, J., Pearson, M., & Cameron, S. (2007). The Ivory Tower and Beyond: Bradford University at the heart of its communities. University of Bradford.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-39

Office of Community-Based Research at the University of Victoria. (2009). Draft Service Plan, October 2009. University of Victoria.

Roche, C. (1999). *Impact Assessment for Development Agencies.*Oxford: Oxfam GB with Novib.

Roker, D. (2007, November). The impact of Cupp projects and activities: Facts and figures. The results of a final survey. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Roker, D. (2006, September). Evaluation of the Community University Partnership Programme (Cupp), Stage 2 report: A review of progress to date. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Roker, D. (May 2005). Evaluation of the Community University Partnership Programme(Cupp), Stage 1 report: A review of progress to date. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Rubin, V. (2000). Evaluating university-community partnerships: An Examination of the evolution. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research, 5*(1), 219-230.

Scott, D., Thorne, L., Lunt, I., and Brown, A. (2004). 'Academic, professional and hybrid forms of knowledge in higher professional development.' Paper presented to the International Sociological Associations 4th Interim Conference: Knowledge, Work and Organization, September 2004. http//www.printemps.uvs.fr/Com_scot.html. Accessed May 2009.

Smith, D.E. (2006). (Ed.). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Smith, D.E. (2005). (Ed.).*Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press.

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review, 39:*88-112.

Strand, K.J., Cutforth, N., Stoecker, R., Marullo, S. & Donahue, P. (2003). Principles of best practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community service learning.*Summer *9*(3), 5-15.

Suarez-Balcazar, Y., Harper, G.W., & Lewis, R. (2005). An interactive and contextual model of community-university collaborations for research and action. *Health Education & Behavior 32*(1), 84-101.

Watson, D. (2007). *Managing Civic and Community Engagement*. McGraw-Hill International.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity,*Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review, 78*(1), 139-147

Notes

[1] Durant els anys noranta, el fotoperiodista i activista de Bangladesh Shahidul Alam va començar a defensar la introducció del terme Món Majoritari en comptes dels habituals “Tercer Món” o “Països en vies de desenvolupament”. Aquest pensador i activista favorable als processos col·laboratius ha parlat i escrit molt sobre la pervivència de les estructures de poder colonials. He afegit la paraula “diàspora” al concepte de Món Majoritari perquè engloba persones que, com jo, han emigrat del Món Majoritari al món occidental. Tant els meus avantpassats com jo mateix som nascuts en països del Món Majoritari i, tot i que he viscut gran part de la meva vida a la societat occidental i m’identifico com a canadenc, no sóc percebut de la mateixa manera, ja que el meu color de pell, alguns valors, tradicions de coneixement i maneres de pensar prenen com a referència una cultura situada fora d’occident.

Traducció: Unitat de Suport Lingüístic-Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

Surf On Pauli–o, Surf on little Paulo

Budd L. Hall

For Paulo Freire on the celebration of his birthday [1]

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

I mean picture this
600 street-wise American and Canadian activists
Assembled in the conference hall of the New School of Social Research in New York City
Where in 1932 the first North American meeting of the Workers Education Association was held

A birthday conference for Paulo Freire, the most influential Educational thinker of the 20th century
Academics jammed in next to homeless organizers who are
Jammed in next to Lady Garment Workers who are
Jammed in next to the Puerto Rican Independence underground who are
Jammed in next to kindergarten teachers who are
Jammed in next to high school students who are
Waiting to hear from Paulo Freire

And Paulo, 70 years old, who has come to town to help us all Celebrate ourselves through him, stands up behind a table on the Stage

“I’d like to tell you”,
Paulo says in his quiet gentle voice,
“About the best gift that I have had for my birthday.
I received it from a young boy in Recife, in Northeast Brazil where I was born.
He gave me the gift of a picture which he had drawn himself
A picture of the crashing Atlantic coastal waves
And in the picture was a man riding on what I think is called a Surf board.
And on top of the board, riding the waves, was an old man with a white beard and

glasses.
That old man was me. It was a picture of me.
And my young friend had written words beneath this picture in his own handwriting.
He told me ‘Surf On Pauli–o’
Surf on little Paulo
And”, Paulo said with a smile that reached out to the entire hall,
“I intend to do just that”.

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

For Paulo was a transcendant rider of the waves
Waves of respect for the oppressed people of this planet
Waves of intellectual curiosity; lover of words
Waves of exile and loneliness in Chile, Geneva and Africa
Waves of love for his children, his dear Elsa who died before him Waves of love for the final love of his life, his widow Nita.
And waves of love for his friends in such places as Guinea-Bissau, Cuba, India, Fiji, France and, yes, for us in Canada.

For if he was a teacher
For if he was an activist
For if he was a writer
For if he was a teller of stories
He was above all a person in the great and ancient tradition of
Brazilian mystics
More than a teacher
More than an activist
More than a writer
More than the teller of stories

He carried with him a warm breeze of historic possibility
He carried with him the memories of many struggles
He carried with him vulnerability and need
He carried with him opportunities for friendship
He carried with him the new eyes of the young

He carried with him revolutionary agency
He carried with him his hand for ours
He carried with him the electric atmosphere of a Northeastern Brazilian Storm

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

Paulo often apologized for his ways of speaking languages other Than his beloved Portuguese
And yet he held audiences at hushed attention when he spoke in English, French or Spanish in every corner of the world
He found ways through his distinct ways of speaking English and French and other languages to draw us in to his speech
To draw us into himself
So much did he seem to need us, his audience, that we hung on his Every word and we helped him to reach out to ourselves

So that in the end
we were his text
We were his words
He was our text
He was our words

Nous Žtions ses mots
Nous Žtions son texte
Il Žtait notre texte
It Žtait nos mots

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

Pauli–o
Surf on

El Surf de Pauliño, el Surf del pequeño Paulo

Budd L. Hall

Para Paulo Freire en la celebración de su cumpleaños [2]

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

Me refiero a esta imagen
600 activistas callejeros americanos y canadienses
Reunidos en la sala de conferencias de la Nueva Escuela de Investigación Social en New York City
Donde se celebró en 1932 el primer encuentro Norteamericano de la Asociación de Trabajadores de la Educación

Una conferencia por el cumpleaños de Paulo Freire, el pensador en Educación más influyente del siglo XX
Académicos apretujados junto a organizadores de personas sin techo que estaban
Apretujados junto a Trabajadores de la Confección que estaban
Apretujados junto a miembros del movimiento por la Independencia de Puerto Rico que estaban
Apretujados junto a profesores de escuela infantil que estaban
Apretujados junto a estudiantes de secundaria que estaban
Esperando oír a Paulo Freire

Y Paulo, 70 años, que había venido a la ciudad para ayudarnos a Celebrarnos a nosotros mismos a través de él, de pié tras una mesa en la tribuna

“Me gustaría hablaros”
Dice Paulo con su voz inmensamente amable,
“Del mejor regalo que he recibido por mi cumpleaños.
Lo recibí de un chico en Recife, en el Noreste de Brasil donde yo nací.

Me regaló un cuadro que había pintado él mismo
Un cuadro de las olas rompientes de la costa Atlántica
Y en el cuadro había un hombre cabalgando sobre lo que creo que se llama una tabla de Surf.
Y encima de la tabla, cabalgando sobre las olas, había un hombre viejo con barba blanca y gafas.
Ese hombre viejo era yo. Era un retrato mío.
Y mi joven amigo había escrito unas palabras debajo de este cuadro de su propia mano.
Me dijo “El Surf de Pauliño”
El Surf del pequeño Paulo
Y” dijo Paulo con una sonrisa que alcanzó a todo el auditorio,
“Eso es precisamente lo que yo intento hacer”

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

Porque Paulo fue un jinete trascendente de las olas
Olas de respeto por los oprimidos de este planeta
Olas de curiosidad intelectual; amor por las palabras
Olas de exilio y soledad en Chile, Geneva y África
Olas de Amor por sus hijos, su querida Elsa que murió antes que él Olas de amor por el último amor de su vida, su viuda Nita
Y olas de amor por sus amigos de lugares como Guinea-Bissau, Cuba, India, Fiji, Francia y, sí, también nosotros en Canadá.

Porque si él fue un maestro
Porque si él fue un activista
Porque si él fue un escritor
Porque si él fue un narrador de historias
Fue sobre todo una persona en la grande y antigua tradición de
Los místicos brasileños
Más que un maestro
Más que un activista
Más que un escritor
Más que un narrador de historias

Llevaba consigo la cálida brisa de la posibilidad histórica
Llevaba consigo las memorias de muchas luchas
Llevaba consigo vulnerabilidad y necesidad
Llevaba consigo los nuevos ojos de la juventud
Llevaba consigo la acción revolucionaria
Llevaba consigo sus manos para nosotros
Llevaba consigo la atmósfera eléctrica de la Tormenta del Noreste Brasileño

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde
Lire nos coeurs

Paulo a menudo se disculpaba por su forma de hablar otros idiomas aparte de su amado Portugués
Y aun así mantenía a la audiencia en silenciosa atención cuando hablaba Inglés, Francés o Español en cualquier rincón del mundo
Encontraba la manera de que sus diferentes formas de hablar Inglés y Francés y otras lenguas nos metieran en su discurso
Nos metieran dentro de él mismo
Tanto parecía necesitar de nosotros, de su audiencia, que nos colgábamos de Cada palabra suya y la ayudábamos a llegar hasta nosotros

Así que al final
Nosotros éramos su texto
Nosotros éramos sus palabras
Él era nuestro texto
Él era nuestras palabras

Nous étions ses mots
Nous étions son texte
Il était notre texte
Il était nos mots

Lire les mots
Lire les textes
Lire les vies
Lire le monde

Lire nos coeurs

Pauliño
Surf on

Translation: Ana Ruiz Abascal

Notes

[1] Written and read for the Birthday Celebration of Paulo Freire organized by the Canadian Agency for International Development at its headquarters in Hull, Quebec on September 19, 1997. Special thanks to Ted Jackson and Remy Bealieu for poetic assistance.

[2] Escrito y leído por la Celebración de Cumpleaños de Paulo Freire organizada por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional en su sede central en Hull, Quebec, el 19 de Septiembre de 1997. Gracias especialmente a Ted Jackson y Remy Bealieu por su asistencia poética.

Community is our only insurance • La comunitat, la nostra única garantia • La comunidad, nuestra única garantía

Peter Levesque

Community is our only insurance.
A world in many pieces,
Will come together in peaces,
We recognize you in I.
Community is our only insurance.
Do not buy the hype.
Do not drink the Aid.
Do not give it away.
Community is our only insurance.
We is you with me.
We are more than parts.
We is us with them.
Community is our only insurance.
Us when the wind blows.
Us when the earth moves.
Us when the crops die.
Community is our only insurance.
We are together as one.
We have always been family.
We help and heal sorrow.
Community is our only insurance.
2010



[La comunitat és la nostra única garantia. / Un món fet de molts trossos / caminarà junt gràcies a moltes paus, / nosaltres et reconeixem en el jo. / La comunitat és la nostra única garantia. / No t'empassis les paraules. / No engoleixis l'ajuda. / No la regalis. / La comunitat és la nostra única garantia. / Nosaltres som tu i jo. / Som més que parts. / Nosaltres som tu, jo i ells. / La comunitat és la nostra única garantia. / Nosaltres quan bufa el vent. / Nosaltres quan la terra es mou. / Nosaltres quan els

conreus es moren. / La comunitat és la nostra única garantia. / Nosaltres som un de sol. / Sempre hem estat una família. / Ens ajudem i ens consolem. / La comunitat és la nostra única garantia.]

Traducció: Unitat de Suport Lingüístic-Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona



[La comunidad es nuestra única garantía. / Un mundo hecho de muchos trozos / caminará junto gracias a muchas paces, / nosotros te reconocemos en el yo. / La comunidad es nuestra única garantía. / No te tragues las palabras. / No bebas la ayuda. / No la regales. / La comunidad es nuestra única garantía. / Nosotros somos tú y yo. / Somos más que partes. / Nosotros somos tú, yo y ellos. / La comunidad es nuestra única garantía. / Nosotros cuando sopla el viento. / Nosotros cuando la tierra se mueve. / Nosotros cuando los cultivos se mueren. / La comunidad es nuestra única garantía. / Nosotros somos uno solo. / Siempre hemos sido una familia. / Nos ayudamos y nos consolamos. / La comunidad es nuestra única garantía.]

Traducción: Ana Ruiz Abascal

Sparks not Flowers

Nanci Lee • **Halifax**, Nova Scotia

“In a time of
universal deceit – truth is a revolutionary act.”

George Orwell

I write

not for the notion of word
not for carefully woven images
or clever insights of a world at odds with itself.

I write for the stories in our pores

songs that burn.

I write for voice –
delicious, unfettered voice
that plays and prods,
shouts,
stutters with quiet power.

I speak because I can.

Because there are unheard voices
dripping in the dank
violence of prisons

young shaking voices
trapped in throats
trapped in touch

There’s too much silence.

I speak with voices ripped from dreams
and for the stunning persistence of dreams.

Because to speak is to act
Because voice
feeds voice feeds voice

every girl
every worker
every whistle

arm in arm
with the unwavering chants
of the women who bind the
Delta, the Narmada Valleys

We are sparks not flowers
Sparks not flowers
and we will
not move.

words
rightly freed
ricochet, find us
words burrow
and embed themselves
find our corner of human
and open us
like seeds of
a pomegranate

brazen bursts of crimson.

Swarm of Starlings

Nanci Lee, Halifax, Nova Scotia, Canada

Have you caught this poised dance in the sky?
Caught it in your chest?
This stippled sketch pulled to life.
Muscles flexed in longing.

Tough to trace the lead. Each
looks to another, links to
the large. Tens of
thousands
will it,
stretch to seamless soar.

There is something social going on
here. Cellular. Phantom.
Hungry for the common
story, its taut fresh
tango.

It dives and tumbles, banks
shift-shapes,
casting molten.

This is the shape of
truth;
twisting its tail,
opening its
throat.

Desarrollando una investigación comunitaria

Desarrollando-una-investigación-comunitaria.ppt

Traducción: Ana Ruiz Abascal

Developing a Community Research Agenda

Developing-a-Community-Research-Agenda.ppt

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Desenvolupant una recerca comunitària

Desenvolupant-una-recerca-comunitària.ppt

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Enhancing North-South Cooperation in Community-University Engagement

We, international community and university networks representing several thousand universities, professional bodies and civil society organisations: the Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios, Commonwealth Universities Extension and Engagement Network, Global Alliance on Community Engaged Research, Global Universities Network for Innovation, Living Knowledge Network, PASCAL International Observatory, Participatory Research in Asia, and the Talloires Network, held a global dialogue on North-South Cooperation in Community-University Engagement on September 23 2010;

Deeply concerned with local, national and global challenges in the form of complex issues of an economic, social justice, health, cultural, environmental and sustainability nature;

Taking Account of the growing interest in global higher education circles of the importance of the expansion of and support for structures, practices and policies to support community-university engagement;

Respecting previous statements of principle by each of our networks;

Aware that while there are some extremely innovative examples of community-university partnerships in the majority world, nevertheless there remains a significant imbalance in resources for strengthening strategic knowledge partnerships especially in vulnerable populations and poorer countries of the global South;

Supported by Evidence that the co-creation of knowledge, the use and sharing of such knowledge through the engagement of our students and scholars jointly by our higher education institutions and our community partners is a critical contribution to meeting the challenges of our times;

Recognizing that knowledge is created in multiple sites such as universities, communities, the private sector, civil society organizations, government agencies, international organisations and social movements;

In Respect of Indigenous knowledge systems and other ways of knowing and being;

Understanding Community-University Engagement to mean respectful and genuine collaboration between institutions of higher education and their larger communities (local, regional/state, national, global) for the mutually beneficial exchange of knowledge and resources in a context of democratic partnership and reciprocity;

Underscore the following principles in our Call to Action:

1. All higher education institutions express a strategic commitment to genuine community engagement, societal relevance of research and education and social responsibility as a core principle.

2. Community engagement activities be based on two-way communication and guided by values of inclusion, mutual respect, integrity, freedom and democratic decision-making.
3. Recognise and support the role of community partners in the creation and co-creation of

knowledge.

4. Scholars, researchers, students, practitioners, communities and their networks be enabled to participate in public engagement activities through appropriate training, and support.

5. Scholars, researchers,

students, practitioners, communities and their networks be recognised and valued for their involvement with public engagement.

6. In the interest of achieving global targets and world equity challenges as expressed by the Millennium Development Goals and other such

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

statements, investment be strengthened to build community-university engagement capacities especially in the global South with attention to vulnerable populations and less wealthy countries.

7. Rather than world-ranking systems for

higher education that are often ineffective in advancing engagement practices, we support appraisal systems such as the Alternative University Appraisal system (in collaboration with the United Nations University) as development tools.

We believe that the transformative potential of our community sector organisations and our higher education institutions is enhanced when we combine

our collective knowledge, global connections, skills and resources to address the myriad of social, economic, cultural, health and environmental challenges in our places and regions.

Mejorar la cooperación NorteSur a través del compromiso entre la universidad y la comunidad

Nosotros, la comunidad internacional y las redes universitarias que representamos a varios miles de universidades, organismos profesionales y organizaciones de la sociedad civil:

- Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios,
- Red de Extensión Universitaria y Compromiso de la Asociación de Universidades de la Commonwealth (ACU),
- Alianza Global para la Investigación Comprometida con la Comunidad (GACER), la
- Global University Network for Innovation (GUNI)
- Red Living Knowledge,
- Observatorio PASCAL,
- Sociedad para la Investigación Participativa en Asia y
- Red Talloires

Habiendo celebrado el 23 de septiembre de 2010 un diálogo global sobre la cooperación NorteSur en el marco del compromiso entre la universidad y la comunidad.

Preocupados profundamente por los retos relacionados con cuestiones complejas de naturaleza económica, de justicia social, médicosanitaria, cultural, medioambiental y de sostenibilidad a los que nos enfrentamos a escala local, nacional y mundial.

Tomando en cuenta el creciente interés que despierta en los círculos de la educación superior de todo el mundo la importancia de la expansión de estructuras, prácticas y políticas que refuerzan el compromiso entre la universidad y la comunidad.

Respetando las declaraciones de principios realizadas anteriormente por cada una de nuestras redes.

Conscientes de que, aunque existen algunos ejemplos ciertamente innovadores de asociaciones entre la universidad y la comunidad en gran parte del mundo, sigue existiendo un importante desequilibrio en cuanto a los recursos destinados a fortalecer las asociaciones de conocimiento estratégico, especialmente entre

poblaciones vulnerables y entre los países más pobres del Sur.

Apoyados por la evidencia de que la creación conjunta de conocimiento, así como el uso e intercambio de ese conocimiento mediante el compromiso de los estudiantes y académicos con las instituciones de educación superior y los socios de la comunidad, resultan decisivos para enfrentarnos a los retos actuales.

Reconociendo que el conocimiento surge en múltiples espacios, como la universidad, la comunidad, el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil, las agencias gubernamentales, las organizaciones internacionales y los movimientos sociales.

Respetando los sistemas de conocimiento indígena y otras formas de saber y de ser.

Entendiendo el compromiso entre la universidad y la comunidad como la colaboración respetuosa y sincera entre las instituciones de educación superior y las comunidades en las que se engloban (a escala local, regional/estatal, nacional y mundial) para un intercambio de conocimientos y recursos beneficioso para ambas partes y que se produce en un contexto de asociación democrática y de reciprocidad.

Por todo ello,

Destacamos los siguientes principios en nuestro llamamiento a la acción:

1. Todas las instituciones de educación superior manifiestan su

compromiso estratégico y genuino con respecto al compromiso con la comunidad, la relevancia social de la investigación y la educación, y la responsabilidad social como principio fundamental.

2. Las actividades de compromiso con la comunidad deben

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

basarse en la comunicación bilateral y apoyarse en los valores de inclusión, respeto mutuo, integridad, libertad y toma democrática de decisiones.

3. Reconocemos y apoyamos las aportaciones realizadas por los socios de la comunidad en la creación, unilateral

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

o conjunta, de conocimiento.

4. Los académicos, los investigadores, los estudiantes, los profesionales, las comunidades y las redes que los engloban deben recibir la formación y el apoyo adecuados para desarrollar su capacidad de participación en actividades de

compromiso público.

5. Los académicos, los investigadores, los estudiantes, los profesionales, las comunidades y las redes que los engloban deben recibir reconocimiento y ser valorados por su implicación con el compromiso público.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

6. Con el objetivo de alcanzar las metas globales y superar los retos relativos a la equidad mundial a los que se refieren los objetivos de desarrollo del milenio y otras declaraciones similares, es necesario fomentar la inversión en el desarrollo de capacidades que permitan establecer

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

compromisos entre la universidad y la comunidad, especialmente en el Sur, prestando una atención especial a las poblaciones vulnerables y a los países más pobres.

7. En vez de usar sistemas de clasificación mundial de las instituciones de educación superior que con frecuencia

resultan inapropiados para fomentar las prácticas de compromiso social, apoyamos el uso de sistemas de evaluación como el Sistema Alternativo de Evaluación Universitaria (establecido en colaboración con la Universidad de Naciones Unidas) como herramientas

a desarrollar.

Creemos que el potencial transformador de las organizaciones comunitarias y las instituciones de educación superior se beneficia de la combinación de nuestro conocimiento colectivo, nuestras conexiones globales, nuestras habilidades y nuestros recursos para enfrentarnos a la multitud de retos sociales, económicos, culturales, médicosanitarios y medioambientales de nuestro entorno.

Traducción: Ana Ruiz Abascal

Reforçar a cooperação Norte-Sul no engajamento universidade-comunidade

Nós, a comunidade internacional e as redes de universidade que representam milhares de universidades, organismos profissionais e organizações da sociedade civil: o Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios, Commonwealth Universities Extension and Engagement Network, Global Alliance on Community Engaged Research, Global Universities Network for Innovation, Living Knowledge Network, PASCAL International Observatory, Participatory Research in Asia, e o Talloires Network, realizou um diálogo global sobre a cooperação Norte-Sul no Engajamento Universidade-Comunidade em 23 de setembro de 2010;

Profundamente preocupado com desafios locais, nacionais e globais sob a forma de questões complexas de uma justiça econômica, social, saúde, cultura e natureza de sustentabilidade;

Tendo em conta o interesse crescente em círculos de ensino global da importância na expansão e suporte para estruturas, práticas e políticas para apoiar o envolvimento da comunidade universitária;

Respeitando declarações anteriores por cada uma das nossas redes.

Ciente que embora existam alguns exemplos extremamente inovadores de parcerias universidade-comunidade no mundo, resta ainda um desequilíbrio significativo em recursos para reforçar parcerias de conhecimentos estratégicos especialmente nas populações vulneráveis e os países mais pobres do Hemisfério Sul;

Provas de apoio que a co-criação de conhecimentos, o uso e compartilhamento desses conhecimentos através do envolvimento de nossos alunos e estudiosos em conjunto pelas nossas instituições de ensino superior e nossos parceiros comunitários é uma contribuição essencial para enfrentar os desafios do nosso tempo;

Reconhecendo que conhecimento é criado em vários locais tais como universidades, comunidades, setor privado, organizações da sociedade civil, órgãos governamentais, organizações internacionais e movimentos sociais;

Em respeito ao sistema de conhecimento indígena e outras formas de conhecer e

ser;

Compreensão Universidade-Comunidade engajada significa respeito e verdadeira colaboração entre instituições de ensino superior e suas comunidades maiores (local, regional/Estado, nacional, global) para o intercâmbio mutuamente benéfico de conhecimentos e recursos em um contexto de parceria democrática e reciprocidade;

Destacar os seguintes princípios no nosso plano de ação:

1. Todas as instituições de ensino superior expressam um compromisso estratégico com a verdadeira comunidade engajada, a relevância social e a

responsabilidade social é um princípio fundamental.

2. Comunidade engajada em actividades baseadas na comunicação bidirecional e guiadas por valores de inclusão, respeito mútuo, integridade, liberdade e tomada de decisão

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

democrática.

3. Reconhecendo e apoiando o papel dos parceiros da Comunidade na criação e co-criação de conhecimento.
4. Estudiosos, pesquisadores, estudantes, profissionais, Comunidades e suas redes estão habilitados a participar das actividades de

engajamento público por meio de treinamento adequado e suporte.

5. Estudiosos, pesquisadores, estudantes, profissionais, comunidades e suas redes são reconhecidas e avaliadas pelo seu envolvimento com o engajamento público.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

6. No interesse de alcançar as metas globais e desafios de equidade do mundo expressas pelas Metas de Desenvolvimento do Milênio e outras, tais afirmações de que o investimento deva ser reforçado para desenvolver as capacidades de engajamento da comunidade e da universidade,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

especialmente no Sul, com atenção para populações vulneráveis e os países menos ricos.

7. Ao invés de sistemas de rankings mundiais de ensino superior que, por vezes, não são eficazes na promoção de práticas de contratação, apoiamos sistemas de avaliação, como

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

o sistema de avaliação de Universidade alternativa (em colaboração com a Universidade das Nações Unidas) como ferramentas de desenvolvimento.

Nós acreditamos que o potencial transformador de nossas Comunidades, das organizações do setor e as nossas instituições de ensino superior é reforçado quando combinamos nosso conhecimento coletivo, conexões globais, competências e recursos para lidar com a miríade de saúde social, econômica, cultural e os desafios ambientais em nossos locais e regiões.

Tradução: Ana Ruiz Abascal

Millorar la cooperació Nord-Sud a través del compromís entre la universitat i la comunitat

Nosaltres, la comunitat internacional i les xarxes universitàries que representem diversos milers d'universitats, organismes professionals i organitzacions de la societat civil:

- Centre Bolivià d'Estudis Multidisciplinaris,
- Xarxa d'Extensió Universitària i Compromís de l'Associació d'Universitats de la Commonwealth (ACU),
- Aliança Global per a la Investigació Compromesa amb la Comunitat (GACER), la
- Global University Network for Innovation (GUNI)
- Xarxa Living Knowledge,
- Observatori PASCAL,
- Societat per a la Investigació Participativa a Àsia i
- Xarxa Talloires

Havent celebrat el 23 de setembre de 2010 un diàleg global sobre la cooperació Nord-Sud en el marc del compromís entre la universitat i la comunitat.

Preocupats profundament pels reptes relacionats amb qüestions complexes de naturalesa econòmica, de justícia social, medicosanitària, cultural, mediambiental i de sostenibilitat a les quals ens enfrontem a escala local, nacional i mundial.

Tenint en compte el creixent interés que desperta en els cercles de l'educació superior de tot el món la importància de l'expansió d'estructures, pràctiques i polítiques que reforcen el compromís entre la universitat i la comunitat. Respectant les declaracions de principis realitzades anteriorment per cadascuna de les nostres xarxes.

Conscients que, encara que hi ha alguns exemples certament innovadors d'associacions entre la universitat i la comunitat en gran part del món, continua existint un important desequilibri pel que fa als recursos destinats a enfortir les associacions de coneixement estratègic, especialment entre poblacions vulnerables i entre els països més pobres del Sud.

Recolzats per l'evidència que la creació conjunta de coneixement, així com l'ús i l'intercanvi d'aquest coneixement mitjançant el compromís dels estudiants i

acadèmics amb les institucions d’educació superior i els socis de la comunitat, resulten decisius per a enfrontar-nos als reptes actuals.

Reconeixent que el coneixement sorgeix en múltiples espais, com la universitat, la comunitat, el sector privat, les organitzacions de la societat civil, les agències governamentals, les organitzacions internacionals i els moviments socials.

Respectant els sistemes de coneixement indígena i d’altres formes de saber i de ser.

Entenent el compromís entre la universitat i la comunitat com la col·laboració respectuosa i sincera entre les institucions d’educació superior i les comunitats on s’engloben (a escala local, regional / estatal, nacional i mundial) per a un intercanvi de coneixements i recursos beneficiós per ambdues parts i que es produeix en un context de associació democràtica i de reciprocitat.

Per tot això, destaquem els següents principis en la nostra crida a l’acció:

1. Totes les institucions d’educació superior manifesten el seu compromís estratègic i genuí pel que fa al

compromís amb la comunitat, la rellevància social de la investigació i l'educació, i la responsabilitat social com a principi fonamental.

2. Les activitats de compromís amb la comunitat s'han de basar en la comunicació bilateral i recolzar-se en els valors d'inclusió, respecte

mutu, integritat, llibertat i presa democràtica de decisions.

3. Reconeixem i recolzem les aportacions realitzades pels socis de la comunitat en la creació, unilateral o conjunta, de coneixement.

4. Els acadèmics, els investigadors, els estudiants, els

professionals, les comunitats i les xarxes que els engloben han de rebre la formació i el suport adequats per a desenvolupar la seua capacitat de participació en activitats de compromís públic.

5. Els acadèmics, els investigadors, els estudiants, els professionals, les comunitats i les

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

xarxes que els engloben han de rebre reconeixement i ser valorats per la seua implicació amb el compromís públic.

6. Amb l'objectiu d'assolir les metes globals i superar els reptes relatius a l'equitat mundial a què es refereixen els objectius de desenvolupament del mil·lenni i

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d’altres declaracions similars, cal fomentar la inversió en el desenvolupament de capacitats que permeten establir compromisos entre la universitat i la comunitat, especialment en el Sud, prestant una atenció especial a les poblacions vulnerables i als

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

països més pobres.

7. En comptes d'usar sistemes de classificació mundial de les institucions d'educació superior que sovint resulten inapropiats per a fomentar les pràctiques de compromís social, donem suport a l'ús de sistemes d'avaluació com el Sistema Alternatiu

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d’Avaluació Universitària (establert en col·laboració amb la Universitat de Nacions Unides) com a eines que cal desenvolupar.

Creiem que el potencial transformador de les organitzacions comunitàries i les institucions d’educació superior es beneficia de la combinació del nostre coneixement col·lectiu, les nostres connexions globals, les nostres habilitats i els nostres recursos per a enfrontar-nos a la multitud de reptes socials, econòmics, culturals, medicosanitaris i mediambientals del nostre entorn.

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-9/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual